

TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN PERSPECTIVA INTERCULTURAL:
USO DE NARRATIVAS PARA FORTALECER LA EXPRESIÓN ORAL

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Autor: Mariceli Urrego Giraldo. Código: 2018187531

ÉNFASIS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
BOGOTÁ D.C. 2020

TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN PERSPECTIVA INTERCULTURAL:
USO DE NARRATIVAS PARA FORTALECER LA EXPRESIÓN ORAL

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Autor: Mariceli Urrego Giraldo. Código: 2018187531

Asesor: Alfonso Torres Carrillo

ÉNFASIS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
BOGOTÁ D.C. 2020

Agradecimientos

Agradezco a Padre y Madre, al gran espíritu de Dios por darme este regalo y vivir esta importante experiencia, a mis padres José María Urrego Beltrán, María Inés Giraldo Muñoz y mi hermano Danny Ferney Urrego Giraldo por apoyarme y brindarme su amor y confianza, a mi esposo y compañero de camino Milton Riveros, por su incondicional apoyo y ayuda en este proceso, por regalarme sus muchas horas de acompañamiento y porque su música me llenó el corazón de fuerza y armonía.

Agradezco a mi compañera y amiga Johanna Castaño por tantos momentos vividos en este tiempo, por las risas y la fuerza para continuar cuando fue necesario.

Agradezco a mis amigas y hermanas Maribel Cortés Giraldo y Jeimmy Andrea Rodríguez Giraldo, por todo su apoyo, su energía y su acompañamiento.

Agradezco al abuelo Nemekene, Mayor muisca de la comunidad de Soacha, quien, en el transcurso de este viaje trascendió al mundo espiritual, por todos sus consejos, su fuerza y su amor.

Agradezco a mi tutor Alfonso Torres Carrillo, por el acompañamiento durante este proceso y brindarme las herramientas desde su saber y su experiencia, a lo largo de esta investigación.

Agradezco a mi familia, por toda la paciencia, por tantas horas y momentos de compartir que les quité para cumplir al fin con este objetivo y por todo su apoyo y comprensión.

¡Gracias Infinitas!

Contenido

Tabla de Figuras	6
Tabla de Anexos	7
Introducción	8
1 Capítulo 1	12
1.1 Justificación	12
1.1.1 El Inicio de la Trayectoria Pedagógica	12
1.2 Planteamiento del Problema	18
1.3 Pregunta General	22
1.4 Preguntas Específicas	23
1.5 Objetivo General	23
1.6 Objetivos Específicos	23
2 Capítulo 2	24
2.1 Estado del Arte	24
2.2 Referentes conceptuales	33
2.2.1 Interculturalidad	33
2.2.2 Transformación Curricular	38
2.2.3 Uso de Narrativas	44
2.2.4 Fortalecimiento de la Expresión Oral	50
3 Capítulo 3	56
3.1 Metodología	56
3.1.1 Enfoque Crítico Social:	56
3.1.2 Diseño en la Investigación Acción.	63
3.1.3 Caracterización de la Población.	67
3.1.4 Diseño de la Metodología	69
3.1.5 La recolección de la Información	74
3.1.6 La Reflexión: análisis e interpretación de la información	77
4 Capítulo 4	81
4.1 La Ruta de Intervención Curricular: Descripción de las Etapas	81
4.1.1 Primera Etapa	82

4.1.2	Segunda Etapa	90
4.1.3	Tercera Etapa	95
4.1.4	Cuarta Etapa	104
4.1.5	Quinta Etapa	112
5	Capítulo 5	117
5.1	Balance Interpretativo	117
5.1.1	Transformación curricular desde una perspectiva intercultural.	117
5.1.2	Uso de narrativas y vivencia de la interculturalidad en el aula.	128
5.1.3	El uso de narrativas y el fortalecimiento de la expresión oral.	133
6	Conclusiones	139
6.1	Desafíos investigativos	143
	Bibliografía	145
	Anexos	151

Tabla de Figuras

Figuras 1: Proceso De Investigación - Acción, Proceso Cíclico. Tomado de Serrano 1993	62
Figuras2:Proceso De Investigación - Acción, Proceso Cíclico. Tomado de Serrano 1993..	66
Figuras 3 Diseño metodológico. Creación propia.	69
Figuras 4: Planeación por actividades con parámetros orientadores.	70
Figuras 5: Descripción General de la propuesta de Transformación Curricular, creación propia.	73
Figuras 6: Esquema de Categorías de análisis, creación propia	78
Figuras 7: Esquema de interrelación entre las categorías. Creación Propia	78
Figuras 8: Entrevista No 1 a los estudiantes.....	84
Figuras 9: Foto Estudiantes y cartelera con notas adhesivas en la actividad “Caminito Caminito”	90
Figuras 10: Foto dibujo de un estudiante, ilustrando como cazan los animales.....	93
Figuras 11: fotografías tomadas por los estudiantes, sobre algunas problemáticas de su barrio.....	95
Figuras 12: Respuestas pregunta Número 1 de actividad con los padres y acudientes en casa	97
Figuras 13: Respuestas pregunta Número 2 de actividad con los padres y acudientes en casa	98
Figuras 14: Respuestas pregunta Número 3 de actividad con los padres y acudientes en casa	99
Figuras 15: Respuestas pregunta Número 4 de actividad con los padres y acudientes en casa	101
Figuras 16: Escritura de los estudiantes acerca de narraciones contadas por sus padres ...	102
Figuras 17: Escritura de los estudiantes acerca de narraciones contadas por sus padres ...	104
Figuras 18: Relatos de los estudiantes sobre historias sobrenaturales	107
Figuras 19: Foto narración de historias sobrenaturales escritas por los estudiantes	107
Figuras 20: Foto actividad noticiero sobre la colonización.....	108
Figuras 21: afirmaciones y reflexiones de los estudiantes	109
Figuras 22: Estructura texto narrativo.	111
Figuras 23: Construcción textos narrativos escritos.	112
Figuras 24: Afirmaciones y reflexiones de los estudiantes después de la actividad descrita.	114
Figuras 25: Construcción de coplas para presentar en la actividad final.....	116
Figuras 26: Articulación de actividades y desempeños en perspectiva intercultural Creación Propia.....	121
Figuras 27: Articulación de actividades y desempeños en perspectiva intercultural Creación Propia.....	122
Figuras 28: Articulación de actividades y desempeños en perspectiva intercultural Creación Propia.....	124

Figuras 29: Articulación de actividades y desempeños en perspectiva intercultural Creación Propia.....	125
Figuras 30: Desarrollo de propuesta curricular por etapas e intención pedagógica. Creación Propia.....	127
Figuras 31: elementos en las narraciones de los estudiantes. Creación Propia	130
Figuras 32: Apreciaciones de los estudiantes frente a los relatos. Creación Propia.....	131
Figuras 33: Narrativa de los estudiantes.....	132
Figuras 34: Fortalecimiento de la expresión Oral, desde la Plurigestión y la Autogestión	134
Figuras 35: Fortalecimiento de la expresión oral en torno al uso de narrativas	135

Tabla de Anexos

Anexos 1 Tabla 1	153
Anexos 2 Tabla 2	154
Anexos 3 Tabla 3	155
Anexos 4 Tabla 4	156
Anexos 5 Tabla 5	157
Anexos 6 Tabla 6	158
Anexos 7 Tabla 7	159
Anexos 8 Tabla 8	160
Anexos 9 Tabla 9	161
Anexos 10 Tabla 10	165
Anexos 11 Tabla 11	166
Anexos 12 Tabla 12	167

Introducción

Este proyecto de investigación surge a partir del ejercicio docente en el marco del cual, a través de la interacción y las dinámicas escolares con los estudiantes, se evidencian algunas dificultades en el aula concernientes a la expresión oral y al relacionamiento entre quienes provienen de diferentes lugares de Colombia y Venezuela específicamente. Es por ello por lo que, al ingresar a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, se plantea esta investigación que pretende dar respuesta a las dificultades anteriormente mencionadas, teniendo como principio pedagógico las múltiples posibilidades y potencialidades inherentes a las narraciones. De este modo surge la intención de diseñar una propuesta de transformación curricular, que en perspectiva intercultural y gracias al uso de narrativas, apoya el fortalecimiento de la expresión oral en contextos escolares.

Además del principio pedagógico de la narración, puede mencionarse como principio investigativo y de reflexión la relación jerarquizada en la escuela, que pone al estudiante en una dinámica pasiva frente a lo que se enseña, limitando sus posibilidades creativas y restándole protagonismo en el desarrollo cotidiano de las actividades académicas. Evidenciar la problemática anterior permite reconocer como necesidad el generar actividades encaminadas a disminuir la jerarquización de relaciones en el aula.

Esta investigación se enmarca en el Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente, de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, llevada a cabo con los estudiantes de grado quinto, durante dos años en una Institución Educativa Distrital, ubicada en la localidad quinta de Usme, en el barrio Chicó Sur.

Este proceso investigativo fue desarrollado con niños y niñas de primaria, del grado cuarto en el año 2018, que posteriormente cursaron grado quinto en el año 2019, en edades comprendidas entre los 9 y 12 años. Estos estudiantes, habitan el barrio Chicó Sur y otros aledaños como Alfonso López, Santa Librada, Usminia, Chuniza y El Uval; provienen de diferentes zonas del país como Nariño, Boyacá, Chocó, Meta; algunos han emigrado del país vecino, Venezuela.

Durante el proceso, tanto padres de familia como estudiantes lograron, a través del recurso de la narración, contar historias de sus lugares de origen, transmitir información valiosa de sus territorios natales, ampliar su conocimiento del mundo y fortalecer su expresión oral tanto en una interacción espontánea como a través de exposiciones. Los ejercicios de expresión oral tuvieron como objetivo fundamental rescatar sus historias para, tomándolas como materia prima, construir conocimientos de forma colectiva.

Se implementó el recurso de la narración como eje principal para el abordaje de los saberes de diferentes asignaturas, lo cual permitió conocer el punto de vista de cada estudiante y dar paso al fortalecimiento de la expresión oral; es pertinente aclarar que en algunos apartados de este documento aparecen diversos textos escritos por los estudiantes, que no se analizan, ya que fueron uno de los insumos para apoyar la puesta en marcha de la herramienta diseñada y sirvieron como apoyo para el desarrollo de las actividades en las que la expresión oral tuvo el protagonismo. Así mismo, se permitió la experiencia intercultural entre compañeros, que favoreció la generación de aprendizajes en torno al respeto, la empatía, el valorar el conocimiento de los otros y la amistad.

De allí surge la importancia de reconocer a los estudiantes como individuos dotados de conocimientos, experiencias y saberes; esta relectura del papel de los educandos requiere cuestionar el currículo prescrito establecido por la Ley de Educación que limita el proceso de aprendizaje al darle prioridad a las experiencias individuales, conlleva el planteamiento de interrogantes que permitan develar cómo las individualidades pueden enriquecer los conocimientos en el aula. De la anterior reflexión emerge el planteamiento de una transformación en donde se empleen recursos tan importantes como la narrativa, ya que el narrar o contar, invita a imaginar, reflexionar y recrear; una serie de acciones cognitivas que permiten el aprendizaje a partir de la experiencia colectiva y no exclusivamente desde la individualidad.

En la búsqueda de proyectos educativos que den importancia a los conocimientos que traen los estudiantes desde su casa, fue complejo hallar elementos que se relacionaran con todos los aspectos abordados en esta tesis, ya que los diferentes procesos investigativos no buscan una asociación de todos los elementos aquí contemplados como lo son: transformación curricular, interculturalidad, narrativa y oralidad. En los documentos encontrados se aborda cada elemento de forma aislada.

Este trabajo está organizado en cinco capítulos en los cuales se describe de forma detallada todo el proceso de la siguiente manera: en el capítulo uno, se encuentra la justificación del proceso investigativo desde una perspectiva que se ha forjado gracias a la experiencia escolar desde el rol docente, de allí surgen la pregunta problema y los objetivos, tanto el general como los específicos.

En el segundo capítulo, se aborda el estado del arte que permite recuperar información de procesos investigativos desarrollados previamente bajo estas perspectivas; la pesquisa requirió recopilar archivos como libros, tesis, disertaciones e investigaciones, incluyendo algunas recomendaciones de colegas que tienen inquietudes relacionadas con los elementos aquí abordados. Allí mismo, se abarcan los referentes conceptuales que dan soporte al proceso de análisis de las categorías teóricas seleccionadas (Transformación curricular, interculturalidad, narrativa y expresión oral); se realiza una revisión detallada de los diferentes autores cuyas ideas sirven de sustento epistemológico a este proyecto.

En el tercer capítulo, se explican los principios metodológicos, cabe aclarar en este punto que el proceso de investigación se llevó a cabo siguiendo los postulados del enfoque crítico social; se muestra en este apartado el diseño de la investigación y caracterización de los participantes.

En el cuarto capítulo, se abordan elementos de la ruta de intervención y construcción curricular a través de las fases del proceso, el cual se halla distribuido en cinco etapas, iniciando por la etapa denominada Yo y finalizando en la denominada Juntos.

Finalmente, en el quinto capítulo, se da a conocer el transcurso del análisis, así como los elementos más importantes del proceso, que pueden interpretarse como conclusiones propositivas.

1 Capítulo 1

1.1 Justificación

En el presente capítulo se presenta, por un lado, la descripción de la trayectoria docente gracias a la cual se realizaron las reflexiones iniciales, que serían la base para desarrollar esta propuesta de investigación. Posteriormente, se plantean los argumentos que sirven de sustento a la propuesta en la que se resalta la importancia de realizar reflexiones en torno a la transformación curricular a partir de interacciones comunicativas que tienen como protagonista a la narración.

1.1.1 El Inicio de la Trayectoria Pedagógica

A partir de mi experiencia en el aula, con una formación de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, comencé mi ejercicio profesional encaminado a la participación en proyectos en los cuales la narración de historias marcó la pauta y la ruta para la construcción de una sociedad con conocimientos comunes; en estos contextos de encuentro académico, la lectura y la escritura han enmarcado el aprendizaje y la enseñanza en diferentes áreas y contenidos académicos.

Inicialmente, gracias al desarrollo de propuestas bajo los preceptos de la pedagogía Waldorf, realicé el acompañamiento por más de 10 años de procesos escolares en la localidad de Ciudad Bolívar, en una Corporación Educativa y Social. En este lugar uno de los procesos más relevantes durante mi ejercicio docente fue el proyecto PAES, (Programa de Apoyo Educativo y Social), donde dirigí el taller de tejido, una de las cuatro ramas de los que se componía este programa.

En este espacio, los estudiantes iban narrando historias sobre sus experiencias al tiempo que iban tejiendo mochilas, se les invitaba a pensar que la vida está tejida punto a punto, los días se semejaban a las puntadas que realizaban, cada elemento, figura, color y sentir que allí se iba formando, resultaba en una obra única e irrepetible; es así como de forma metafórica y pasando por los relatos, iban materializando sus pensamientos en un quehacer tangible y lleno de significado; los asistentes comprendían así, entre palabras y formas, que al componer ese tejido iban escribiendo su propia historia.

En ese andar me permití reflexionar sobre la trascendencia del ser humano, pues desde mi perspectiva, la existencia de cada persona se encuentra enmarcada en una serie de elementos que la integran como la cultura, las experiencias y las construcciones que, a lo largo de la vida, van emergiendo; lo que constituye a una persona entonces va más allá de lo que es evidente a simple vista.

Posteriormente ingresé al sector público de la educación en Bogotá, en un comienzo establecí un paralelo amplio entre las experiencias sociales y pedagógicas adquiridas hasta ese momento y el esquema curricular que se me estaba presentando. A partir de este ejercicio pude observar que las particularidades que poseen los niños en el sistema de educación del Distrito parecieran estar sesgadas por la homogeneización, la uniformidad y la estandarización.

Durante esta experiencia, en el Colegio en el cual desarrollé esta propuesta de investigación, tuve la fortuna de trabajar con un grupo de estudiantes desde el año 2016, tiempo en el que cursaban segundo grado de primaria, hasta finales del año 2019, cuando cursaban quinto grado de primaria. Este grupo de estudiantes se hallaba conformado por 35

niños y niñas, provenientes de diferentes regiones de Colombia y de Venezuela, estuve acompañando su proceso educativo durante estos cuatro años consecutivos.

En el transcurso de los años mencionados hice un proceso de observación y de reflexión constante que me permitió reconocer las grandes posibilidades pedagógicas que ofrecía este espacio educativo; en paralelo con el control, percibí como posible desarrollar formas distintas de enseñanza y aprendizaje; tomando como punto de partida este descubrimiento, empecé a explorar el potencial que ofrecen las narrativas en relación con la libertad creativa de los estudiantes, evidente en ejercicios como los relatos de los niños basados en sus experiencias de vida, en los que pueden reconocerse la voz de los pueblos de los que hacen parte, sus culturas, costumbres, así como el legado de padres, abuelos y familiares.

Aunado a ese reconocimiento del potencial pedagógico propio de la narración, en el año 2018 comencé a cursar la Maestría en Educación, el ingreso requirió la presentación de una propuesta investigativa que planteaba un encuentro intergeneracional a través de las narrativas, que le apostaba a solventar esas limitaciones que se habían encontrado en el aula de clase y dar la bienvenida a esos saberes particulares que constituyen el ser de cada estudiante y que emergen en las creaciones narrativas.

De acuerdo con lo anterior, surge la necesidad de generar espacios para que los estudiantes presenten sus narraciones con confianza, al sentir el respeto de los demás; espacios que permitan expresar ideas a partir de vivencias particulares, de legados familiares, para hacer posible que los niños y niñas se animen a contar en forma detallada algunas experiencias, mitos, leyendas, historias, dando a conocer costumbres, creencias; así mismo

se torna necesidad que se empiecen a generar espacios para compartir tradiciones orales y anécdotas, socializando formas de comprender el mundo desde distintas perspectivas, propuesta abanderada por autores como Francisco Garzón Céspedes, Clara Susana Buitrago, Jesús Ramírez Martínez y Walter J. Ong.

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo con diversos autores como Jerome Bruner, Daniel Cassanny, Georges Jean y Jorge Larrosa, la narrativa es entonces, no sólo una herramienta pedagógica con múltiples alternativas de creación, sino también es parte de una estrategia metodológica; una forma de comunicarse, que permite procesos de imaginación y creación de mundos posibles; esa flexibilidad hace que se ajuste de forma transversal a cualquier asignatura, área o campo del saber en qué hay acontecimientos, experiencias, saberes, épocas o circunstancias susceptibles de ser narradas.

Tomando como materia prima las historias creadas y narradas por los estudiantes, se invita a pensar en la importancia de desarrollar nuevas propuestas pedagógicas que incluyan elementos propios de las experiencias de vida de los educandos. Así, se pretende que el estudiante se relacione de forma personal con algunos contenidos académicos, para finalmente lograr un mejor desempeño en el desarrollo de actividades que impliquen un ejercicio de la oralidad. En este sentido, es importante tener presente que el fortalecimiento de la expresión oral debe ser un ejercicio permanente que se trabaje con la misma intensidad que la enseñanza de la lectura y la escritura.

En este punto, es pertinente recordar que aunque la oralidad es una actividad mediada por el habla, va más allá de articular sonidos y palabras, pues es preciso apelar a diferentes estímulos sensoriales como los olores, el tacto, los movimientos corporales, las pausas, los silencios, los recuerdos, las emociones, entre otros, que apoyan y motivan la emisión del

mensaje; tal estimulación sensorial entra en complicidad con la espontaneidad con la que los estudiantes narran historias significativas para ellos.

De esta manera, por medio de la articulación entre las narrativas de los estudiantes y los contenidos académicos, es pertinente acercar las diferentes temáticas de clase a la realidad de los niños; pues, cuando los contenidos les resultan ajenos o sin ninguna relación con su propia realidad, usualmente acaban efectuando solo la repetición de información. Por lo tanto, la narrativa puede relacionar mejor al estudiante con las temáticas específicas en diferentes asignaturas y de esta manera, al incluir en las exposiciones elementos de sus propias culturas, adquieren la confianza necesaria para la construcción y comunicación de un discurso propio.

A partir de lo anterior, se evidencia que la narrativa puede ser usada como herramienta pedagógica que transversaliza diferentes áreas del conocimiento, pues fortalecer la expresión oral no le compete única y exclusivamente al docente de Lengua castellana; es importante también la potenciación de esta habilidad durante el desarrollo de contenidos en otras asignaturas; para llevar a cabo tal propósito, se hace necesario pensar en una serie de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta los contextos reales de los estudiantes, que posibiliten la participación desde sus voces y a partir de éstas, también la interacción entre sus culturas.

Aunque el docente se ve orientado a limitar su labor a los requerimientos impuestos por las políticas educativas, las diferencias culturales halladas en el aula no pueden ser ajenas a los estándares de educación; es preciso afirmar que no es pertinente homogeneizar los ambientes escolares con tantas diferencias entre quienes asisten a los espacios académicos; por el contrario, esta diversidad es una oportunidad para proponer una transformación

curricular que tenga en cuenta las historias reales de los estudiantes y a partir de ello, considero necesario proponer nuevas estrategias pedagógicas.

Lo anterior, se puede plantear en el marco de una propuesta de transformación curricular, en la que se vinculen los elementos hallados en las narraciones de los estudiantes, que van más allá de lo que se puede percibir a simple vista, pues detrás de cada narración se encuentran unas vidas, unas costumbres, unas formas de ver el mundo, unos entornos físicos y naturales; surge entonces la necesidad de relacionar estos elementos emergentes en las narraciones, con los contenidos que se deben aprender como base académica en la escuela.

La realidad de los estudiantes no debe estar aislada de lo que por ley les corresponde aprender; a la escuela, como lugar que reúne estas historias de vida, le corresponde hacer un buen uso de ellas, en una perspectiva donde todos sean reconocidos con la misma importancia y además puedan relacionarse y aprender unos de otros; finalmente, apelando a lo expuesto en líneas anteriores, surge la necesidad de dar un lugar en el escenario escolar a las narraciones de los estudiantes, a través de una propuesta curricular en la que se permita conocer y reconocer a los otros como parte de un entorno social también propio; es preciso que la base de las interacciones sea el respeto y la empatía para desarrollar habilidades de expresión oral, en plena libertad y reconocimiento del valor por la diferencia.

1.2 Planteamiento del Problema

La presente investigación se enfoca en una propuesta articulada a mi práctica educativa y que también puede aportar al campo pedagógico con lecturas novedosas sobre lo que implica el ejercicio narrativo en espacios académicos; se pretende plantear una alternativa curricular en perspectiva intercultural que involucre las narraciones creadas por los estudiantes, y a partir de ello lograr el fortalecimiento de su expresión oral.

En mi ejercicio docente he podido percibir y corroborar, que en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes se presentan algunas dificultades; uno de los factores que más influye en esta problemática, es la poca espontaneidad durante los diálogos que se llevan a cabo en los espacios académicos, lo que genera a su vez, falta de fluidez y seguridad en el momento de argumentar y sustentar alguna idea, haciendo de las interacciones orales una cuestión más bien tediosa para los estudiantes.

Uno de los escenarios donde se ponen de manifiesto las dificultades en la expresión oral por parte de los estudiantes, es durante las exposiciones sobre contenidos académicos específicos; en estos ejercicios normalmente los conceptos son ajenos a cualquier circunstancia de su vida y se convierten en una barrera comunicativa. De este modo, el alumno se enfoca en la memorización y repetición de información con la que no se siente relacionado y por lo tanto no se logra una adecuada comunicación de las ideas; en consecuencia, no se genera una apropiación significativa de los aprendizajes.

Lo anterior, hace parecer que la dinámica del aula está centrada especialmente en los contenidos; los estudiantes y sus presaberes se ponen en un segundo plano, no se tienen en cuenta y suelen personificar un papel pasivo. Se generan escenarios donde poco se promueve

el diálogo, el discernimiento, el debate o la conversación y donde además se les solicita a los estudiantes tener una actitud de escucha constante y de esta manera el docente logra “tener el control” de la clase.

De acuerdo con lo anterior, es importante motivar al estudiante a asumir una posición activa en el aula, ya que la expresión oral es un elemento clave para la construcción de conocimiento; sin embargo, debe tenerse en cuenta que existe una transformación en las formas de comunicación en la época actual, debido en parte a la influencia de los diferentes medios tecnológicos, que se evidencia en las conversaciones con los estudiantes.

Del mismo modo, pareciera haber una transformación en la expresión oral entre padres e hijos, pues el uso de elementos tecnológicos frecuentemente reemplaza los diálogos familiares; estas interacciones generacionales, contienen algunos elementos culturales, así como emociones, recuerdos, sentimientos, historias reales, escenarios físicos, anécdotas, enseñanzas, entre otros aspectos, que podrían ser insumo en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes en el aula, de traerse a colación en los diversos ejercicios comunicativos.

Dicho lo anterior es evidente que la transformación en la expresión oral de los estudiantes es permanente y esto se debe a múltiples factores que exigen del docente estar atento para obtener las herramientas que complementen el diseño de sus estrategias, sin quedarse al margen de las transformaciones cotidianas; otro factor importante es el encuentro de diferentes culturas y las dinámicas que se dan a partir de las diversas interacciones que hacen parte del día a día de los estudiantes.

De este modo, es preciso afirmar que la oralidad en los grupos de estudiantes, también se ve matizada por diferentes acentos e historias, cargadas de información cultural. Por un lado, debido a las migraciones y desplazamientos que se han dado hacia Bogotá, por la falta

de oportunidades, el conflicto armado, las malas situaciones económicas o la búsqueda de mejores opciones laborales y académicas. Por otro lado, debido a la migración de población venezolana hacia Colombia, dada por la problemática política, social y económica que sucede en el país vecino; esta población que se ha ido ubicando en Bogotá, se encuentra mayoritariamente en los barrios periféricos de la ciudad.

Un informe de la Secretaría de Educación en el año 2019 reportó que en el sistema educativo de Bogotá, Usme se encuentra dentro de las localidades que atienden cerca del 58% del total de alumnos inscritos al sistema educativo público de la ciudad¹ y que a su vez recibe en sus aulas a población de estudiantes víctimas del conflicto armado, de los cuales muchos hacen parte de las 78 etnias indígenas, población afrodescendiente y campesina, también estudiantes catalogados como migrantes principalmente de nacionalidad venezolana. Esta realidad se evidencia al interior de I.E.D. en la cual desarrollé esta investigación, ubicado en la localidad quinta de Usme y particularmente en el curso con el cual se desarrolló esta investigación.

Esta problemática migratoria conlleva a que en el aula haya un encuentro de diferentes culturas, donde si bien es cierto existe un reconocimiento institucional que se da a través de programas de inclusión o contenidos curriculares, hacen falta estrategias para que se promueva la interculturalidad, ya que en muchos aspectos como los contenidos temáticos, los estudiantes se ven obligados a adaptarse al sistema educativo al que llegan y van perdiendo su identidad cultural.

¹ Tomado de: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/educacion-para-mas-de-780000-estudiantes-de-todas-las-edades>

Es así como los estudiantes se ubican, se acomodan y se acoplan a un sistema educativo que los recibe; luego, poco a poco se silencian, se olvidan y se transforman para demostrar que pueden hacer parte de una comunidad escolar donde se les lleva a “adaptarse” para no ser posiblemente excluidos o discriminados por su compañeros o presentar bajo desempeño académico; sus particulares se dejan al margen debido a que no se tienen en cuenta su historia de vida ni su construcción cultural en el desarrollo de las actividades escolares cotidianas.

El silenciamiento de esas voces venidas de otros lugares geográficos deja en evidencia la necesidad de replantear las metodologías de los espacios académicos; se tiene como ideal el diálogo entre diversas culturas, pero en las escuelas se evidencia que los niños que llegan deben acomodarse de forma pasiva a las dinámicas preestablecidas, y no se plantea un currículo en el que se incluyan las diferencias culturales para que sea el sistema educativo el que se adapte a la realidad de los estudiantes y no al contrario.

Asimismo, se puede ver que, en la actualidad, pareciera que la principal preocupación de las instituciones educativas, directivos docentes y profesores es cumplir con las disposiciones ordenadas por el gobierno frente a los compromisos hechos con la OCDE, lo cual pone al sistema educativo en función de evaluaciones estandarizadas; de acuerdo con Torres y Gómez (2017):

En lo que respecta a los controles en la entrada del sistema, el documento de la OCDE hace énfasis en la necesidad de intervenir y regular el currículo escolar a través de nuevas disposiciones que dejen claro cuáles son las expectativas de valores, conocimientos y competencias que deben adquirir los estudiantes en las escuelas colombianas. (pág. 3).

Debido a la estandarización se dejan de lado aquellos aspectos personales que integran a los estudiantes y que a su vez integran los grupos a los que pertenecen.

Estos aspectos personales deben tener importancia para el docente, ya que pueden llevarlo a reflexionar sobre la posibilidad de incorporar en su metodología, acciones que conduzcan a los estudiantes a vivir y a aprender en una experiencia de interculturalidad permanente y de este modo apoyar el fortalecimiento de la expresión oral. En mi experiencia docente, esta reflexión me ha llevado a encontrar en la narrativa, una estrategia pedagógica a través de la cual se visibilizan elementos culturales que pueden aportar en el mejoramiento de la oralidad. Sin embargo, pareciera que estas narrativas no son tenidas en cuenta, ya que, tras el interés de desarrollar contenidos académicos, el docente deja de lado estas experiencias personales, desconociendo la riqueza cultural que pueden tener.

Todo lo expuesto anteriormente, me ha llevado a diferentes reflexiones acerca de las posibilidades que se ofrecen desde los planteamientos curriculares en la escuela, en especial con relación a la creación de estrategias que contribuyan al fortalecimiento de la expresión oral en los niños, a través de la interacción entre culturas en el aula y al uso de narrativas. De modo que se evidencia la necesidad de proponer una transformación curricular, para que desde una mirada intercultural y usando las narrativas como herramienta pedagógica, se fortalezca la expresión oral de los estudiantes en el aula.

1.3 Pregunta General

En el contexto de las anteriores trayectorias y actuales preocupaciones, me planteé la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera, una transformación curricular

orientada desde una perspectiva intercultural, a partir del uso de narrativas, posibilita el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes?

1.4 Preguntas Específicas

De esta pregunta general, se derivan los siguientes interrogantes específicos:

- ¿Cómo construir una transformación curricular desde una perspectiva intercultural, que permita reconocer las diferentes experiencias culturales entre los estudiantes?
- ¿De qué forma el uso de las narrativas de los estudiantes pueden contribuir a la vivencia de interculturalidad en el aula?
- ¿De qué manera el uso de narrativas de los estudiantes posibilita el fortalecimiento de la expresión oral?

1.5 Objetivo General

Analizar la manera en que una transformación curricular desde una perspectiva intercultural, en torno al uso de narrativas, posibilita el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes.

1.6 Objetivos Específicos

- Diseñar una propuesta de transformación curricular desde una perspectiva intercultural.
- Analizar de qué manera el uso de las narrativas de los estudiantes puede contribuir a la vivencia de la interculturalidad en el aula
- Analizar de qué modo el uso de narrativas contribuye en el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes.

2 Capítulo 2

2.1 Estado del Arte

En el marco de este proyecto investigativo, se logró indagar algunos trabajos provenientes de repositorios de la Universidad Nacional, Pedagógica Nacional, Sergio Arboleda entre otros, en donde las investigaciones estaban relacionadas con interculturalidad, la transformación curricular, el uso de narrativas y la oralidad; asimismo se consultaron textos académicos, que permitieron ahondar en algunos elementos que fueron retomados para el análisis de las diferentes categorías.

Hablar de transformación curricular bajo una perspectiva intercultural, teniendo en cuenta las narrativas y la oralidad, desde un enfoque de Investigación Acción, suele ser un poco complejo cuando se cuenta con poca información previa, en donde se trabaje bajo estas perspectivas juntas en un mismo documento. Teniendo en cuenta la importancia de este trabajo y su intención de implementación en la escuela, el estado del arte para esta investigación se aborda bajo la mirada de algunos trabajos como tesis de Maestría o Doctorados, libros, artículos académicos, entre otros, que permitieron ampliar el conocimiento sobre la novedad de este trabajo y la inquietud de otros colegas sobre algunos conceptos aquí mencionados.

Antes de comenzar con la conceptualización, es pertinente mencionar que si bien la escuela es el canalizador de las experiencias de los estudiantes y el docente el mediador, él mismo es quien debe reflexionar sobre sus prácticas y conectarse con quienes interactúa para potencializar su ejercicio; frente a este planteamiento, Larrosa (2011) afirma que: “A través de la experiencia, del saber que algo ha pasado por mí o me ha pasado, me ha atravesado

vitalmente, el docente debe reflexionar y está conectado con los otros con quienes interactúa. Esta experiencia es “un movimiento de ida y vuelta”. (pág. 51)

En el ejercicio de consulta de proyectos similares, se halló el artículo “Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural” (Sandoval y Pérez, 2015) en donde participaron docentes de las universidades Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional, en dicha investigación se rescataron los relatos de los maestros sobre la memoria de sus experiencias de infancia relacionadas con la forma en la que se ha dado su relación con los docentes y los procesos de resignificación en su vida como maestros.

Tal resignificación permitió que los participantes crearan nuevas propuestas pedagógicas para sus prácticas cotidianas, incorporando además sus conocimientos sobre la cultura y la diversidad. Esta investigación es particularmente importante porque los docentes que hicieron parte del proceso cuestionan, al igual que yo cuestioné, las prácticas educativas al margen de las vivencias de los estudiantes y definen la escuela como un agente transformador y de influencia en la cultura, pues en el aula de clase convergen las historias de individuos con diferentes formas de pensar, sentir, vivir e imaginar (Sandoval y Pérez, 2015).

Frente al planteamiento del diseño curricular, Juan Sebastián Alejandro Perilla (2018) realiza la compilación del libro “Transformación curricular Diseño Curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas” en donde aborda estrategias de diseño curricular de forma detallada, indicando que el diseño curricular requiere de unos procesos transversales pues en el currículo confluyen todos los elementos

que consolidan las experiencias de formación, las estrategias pedagógicas y metodologías implementadas en las aulas, así como los modelos de evaluación para medir las habilidades con diversos propósitos. Asimismo, aborda la contextualización del sistema educativo desde sus antecedentes directos, retomando autores importantes para esta investigación como Jurjo Torres y José Gimeno Sacristán. De este modo, en el diseño interactúan los diferentes contextos como el micro, macro y mesocontexto, en los que se desenvuelve el individuo. (Granados, 2018).

Por otro lado, hallé algunos procesos investigativos sobre el currículo e interculturalidad en la tesis doctoral de Isabel Del Arco Bravo (1999), denominada *Currículo y educación intercultural, elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*, en donde la investigadora indica que el currículo es una estructura organizada de conocimientos, que enfatiza en la función de transmitir la enseñanza y que por ello requiere de elementos organizados uno a uno, de forma sistemática; también, retoma los postulados de Gimeno Sacristán bajo dos perspectivas teóricas como lo son el esencialismo y el perennialismo, así como la reforma del currículum, la estructura de las disciplinas y por último, la forma en la que se desarrolla el pensamiento en los individuos.

La consolidación del pensamiento puede asemejarse a un sistema de producción que permite solucionar problemas y que cuenta con unas características básicas para su desarrollo basadas en el principio de realidad, racionalidad, socialidad, publicidad, intencionalidad, organización, sistematicidad, decisonalidad e hipotecidad (Sacristán et al., 2018), concluyendo que de esta forma el currículo se conecta con todos los recursos del ambiente y que se relaciona con un abanico de experiencias directas e indirectas de los estudiantes.

Respecto a la expresión oral, me he interesado por las habilidades en torno a este aspecto y como los maestros, la han ido dejando de lado, obviando su importancia en el proceso de lectura y de escritura. Considero que frente a estos conceptos en relación con la expresión oral otros colegas pueden tener el mismo cuestionamiento. A partir de allí, indagué y encontré un artículo realizado por Yolima Gutiérrez Ríos y Ana Isabel Rosas de Martínez (2007), denominado, *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes*, en el cual las autoras, ambas maestras de la pedagogía Montessori, sostienen que aunque la oralidad y la comunicación a nivel escrito son dos modalidades comunicativas diferentes, el fortalecimiento de los procesos interactivos y de comunicación oral en la escuela, permite potenciar las habilidades argumentativas de los estudiantes que ejercerán la ciudadanía más adelante.

También exponen que, ante la baja práctica de la oralidad en la escuela, se genera la necesidad de estudiar las creencias en torno a la enseñanza de esta capacidad comunicativa en la escuela, atendiendo a la perspectiva del docente como el paso inicial en la transformación de las prácticas pedagógicas y el proceso de aprendizaje de los estudiantes; al respecto las autoras afirman que:

la escuela se constituye en el ámbito privilegiado para desarrollar las destrezas orales y facilitar el acceso a usos más formales de la lengua como alternativa para cualificar el sentido de los intercambios verbales, la construcción de conocimientos, el acceso a los distintos espacios socioculturales y, en general, para promover mayores posibilidades de desarrollo humano. (pág. 25).

Partiendo de la idea de la oralidad como una oportunidad para potenciar las habilidades de sus estudiantes en la escuela, apoyando así el proceso de aprendizaje, encontré la tesis de Maestría de Clara Susana Díaz, (2017) “*Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura*”; en esta investigación la docente propone que las prácticas educativas en donde se fortalece la participación oral del estudiante, muchas veces se enfocan en la repetición de conceptos e información, obtenidos a partir de diferentes fuentes; lo cual supone una dificultad en el proceso de aprendizaje, pues esto puede afectar la adquisición de vocabulario o generación de ideas y conceptos nuevos.

Clara Susana Díaz, (2017), afirma que la perspectiva meramente memorística de la oralidad genera dificultades como la imposibilidad de construir un discurso propio, lo que lleva al niño a convertirse en un repetidor de ideas que muchas veces no comprende y a realizar una escucha pasiva o sin participación. En esta investigación, la autora se pregunta también acerca de cómo orientar la práctica de su quehacer en función del aprendizaje significativo de los niños en torno a la lectura y la escritura mediante la oralidad, con el fin de favorecer la comunicación oral en los estudiantes de primaria. Postura importante para esta investigación pues, se pretende dar voz a las experiencias de los estudiantes a través de sus propias narraciones, e ir involucrando sus gustos, pasiones y diferentes anécdotas con los contenidos académicos.

Por otro lado, uno de los postulados principales de esta investigación es que dentro del aula convergen múltiples culturas, unas dadas por el origen de procedencia de los estudiantes, otras dadas por las dinámicas propias dentro de los territorios en la ciudad de Bogotá, entendiendo que la interculturalidad, tiene relación no solo con los pueblos indígenas

o los descendientes de pueblos afrocolombianos, pues a pesar de que estos están dotados de una carga cultural muy importante, los estudiantes “ciudadinos” en este caso provenientes de la urbe de Bogotá, en su mayoría tienen raíces en otras regiones que también dotaron de información cultural a sus descendientes.

Retomo en este punto la tesis doctoral denominada “*Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá*” (Guido, 2015), en donde se expone, frente a la perspectiva de interculturalidad y descolonización, que con el paso de los años cada vez son más los niños indígenas que acuden a la escuela, se ven inmersos en ella, sometidos a las condiciones de vida allí imperantes; los procesos de educación de los niños, niñas y jóvenes indígenas en Bogotá, se ven afectados por la falta de propuestas pedagógicas que rescaten y tomen en cuenta sus saberes, derivados de sus conocimientos ancestrales, transmitidos generacionalmente; sumada a la anterior problemática, se evidencia una carencia de políticas públicas que apunten al diálogo intercultural.

Se hace evidente la necesidad de realizar más investigaciones en donde se visibilice la educación intercultural, a la luz de las diversas formas de relación entre la modernidad y lo ancestral. Me llama la atención que Sandra Guido (2015) se interesa por dar voz a las experiencias de estudiantes y los reconoce en sus relaciones interculturales como seres dotados de información que dan otras miradas a las formas de aprender y evaluar. Esto último es muy importante, pues en esta investigación se pretende conocer las voces de los niños y tener en cuenta sus experiencias en la construcción de nuevos saberes colectivos, guiados por las vivencias de cada uno y los conocimientos que les han sido transmitidos generacionalmente.

En esta línea de investigación también encontré el artículo de Nadia Catalina Ángel Pardo (2010) denominado “*La perspectiva intercultural, un camino de innovación para vivir la escuela*”; en este texto se efectúa un acercamiento a la interculturalidad en la escuela, abordando el concepto de etnoeducación, el cual consiste en conducir la educación a reconocer como partícipes a los grupos étnicos, en particular pueblos indígenas y afrocolombianos mediante la implementación de procesos educativos, tomando en cuenta las experiencias de los estudiantes.

Es necesario aclarar que pese a que el término de etnoeducación se refiere al trabajo con grupos minoritarios como los mencionados anteriormente, la aplicación de sus estrategias puede estar dirigida a todos los grupos sociales, esto dado a que en la escuela convergen individuos con diferentes historias de vida, provenientes de distintos lugares del país, en donde las dinámicas no son iguales por aquellas diferencias de territorios que hacen que los individuos sean poseedores de diversa información; la interculturalidad entonces, requiere de un reordenamiento epistemológico en el que se construyan saberes de forma horizontal. (Pardo, 2010).

Por otro lado, frente al concepto de narrativas, hallé un libro de Hunter McEwan y Kieran Egan (1995) denominado “*La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*”; en dicho documento se menciona entre otras cosas que en la elaboración y en la expresión del relato siempre hay un interlocutor, quien empatiza con las experiencias de los demás, atendiendo al esfuerzo de la persona que narra. También indica que un relato va más allá de las imágenes del mundo, está estrechamente relacionado con las interpretaciones del individuo que cuenta. Hace hincapié sobre el papel del maestro como un interlocutor de sus estudiantes, el maestro además realiza una *Interpretación pedagógica*,

pues para el autor, no es la persona que crea las historias, sino que *es quien alcanza el mayor dominio de los códigos narrativos de determinada cultura*. Concluyendo que la interpretación pedagógica se aprende en el quehacer diario, poniendo en diálogo lo práctico con las reflexiones emergentes. (Egan, 1995).

Cada uno de los textos estudiados permitió ampliar el conocimiento sobre los diferentes elementos y conceptos propuestos para el desarrollo de esta investigación, para así reconocer cómo las narrativas pueden ser puente para el fortalecimiento de aprendizajes significativos en el aula, ya que pueden potencializar el aprendizaje de los procesos de lectura, oralidad y escritura; la revisión hace posible además abordar el concepto de interculturalidad más allá de la etnoculturalidad, entendiendo que en el aula de clase convergen todos los saberes y que cada niño está dotado de información y experiencias según el territorio en donde vive o del que proviene, así como de sus familias, pues particularmente en la ciudad de Bogotá, muchos de las familias de los estudiantes, son provenientes de diferentes zonas del país y cada una viene dotada de información cultural que le ha sido transmitida por generaciones.

A través de esta revisión documental, me permití conocer las experiencias de otros maestros entorno a sus prácticas, su experiencia de aprendizaje y sus reflexiones; ante lo cual, se hace evidente la necesidad de transformaciones curriculares, en donde se comprenda que los estudiantes son seres integrales dotados de experiencias y no mentes vacías que requieren ser llenados; en este sentido los espacios de diálogo e interacción oral se hacen de vital importancia, en contextos académicos como la escuela.

Finalmente, quiero destacar que no se cuenta con investigaciones que aborden todos los conceptos tratados en esta investigación, lo cual, le otorga un carácter de novedad, al trabajar en una alternativa curricular con elementos que van más allá de las propuestas tradicionales; se busca tener en cuenta las narraciones hechas por los estudiantes, que parten de sus realidades. A partir de la posibilidad de plantear alternativas encaminadas al fortalecimiento de la expresión oral, apoyado en una propuesta curricular en perspectiva intercultural y con elementos culturales hallados en las narraciones de los estudiantes, se pretende dar respuesta a ciertas necesidades académicas.

De este modo se plantea la posibilidad de diseñar un currículo flexible, que parta de las reflexiones del docente en su quehacer al interior del aula, tomando como parte de sus estrategias, la voz de los recuerdos de sus estudiantes, las diferencias culturales, sociales o económicas, como una posibilidad del intercambio, la vida como instrumento pedagógico y el cuerpo con toda su intención expresiva como apoyo a lo que, desde lo profundo de cada ser, se desea comunicar.

2.2 Referentes conceptuales

En este capítulo se presentan los conceptos que dan contestación a las preguntas y los objetivos planteados en el proyecto de investigación y a partir de los cuales se han establecido los siguientes conceptos o referentes teóricos: Perspectiva Intercultural, Transformación Curricular, Uso de Narrativas y Fortalecimiento de la Expresión Oral. De este modo, se realiza una aproximación conceptual para cada categoría, tendiendo siempre a dejar en evidencia la importancia de generar propuestas de transformación curricular en perspectiva intercultural, tomando como base el uso de narrativas de los estudiantes para potenciar la expresión oral en el aula.

2.2.1 Interculturalidad

En principio, es importante hacer un recorrido por algunas acepciones que tiene el concepto de interculturalidad, cabe resaltar que no se puede hablar de una sola definición concreta y cerrada, sino más bien, la construcción permanente de su significado. Por su parte, Catherine Walsh (2009) define la interculturalidad como:

entre culturas, es la construcción de una democracia justa igualitaria y plural donde se dan procesos de relación constante, intercambios de experiencias, actitudes, saberes y prácticas distintas a través de mediaciones sociales políticas y comunicativas, resultando así, ser una posibilidad de convivir desde el respeto y el reconocimiento del otro. (pág. 18)

La autora propone que la interculturalidad se encuentra enmarcada dentro de las dinámicas de relacionamiento entre diferentes culturas, y que estas a su vez, se hayan dinamizadas por el respeto y el reconocimiento; de esta manera las diferencias potencian las buenas relaciones y la convivencia, en lugar de la discriminación y la exclusión.

Por otro lado, es importante reconocer que las propuestas de trabajo intercultural se originaron gracias a las luchas indígenas para el reconocimiento de sus identidades y sus derechos. Así, de acuerdo con Fleuri (2019):

a través de las protestas indígenas en el Ecuador, en Bolivia, en Chile, en Colombia y en Brasil reclaman la posesión de los territorios ocupados por ellos ancestralmente, así como el derecho de revalorización de sus lenguas y culturas a través de programas educativos adecuados. (pág. 6).

Por lo tanto, es imprescindible mencionar aquella labor que por años han realizado las comunidades indígenas, con el fin de que se les otorgara lo que les corresponde y del mismo modo, por mantener este reconocimiento aún vigente. Esta reivindicación, ha logrado remover especialmente estructuras políticas y sociales en diferentes Estados.

El concepto de interculturalidad, además de estar asociado a los derechos étnicos y raizales, también se ha ido ampliando a otros grupos sociales, que han puesto de manifiesto su voz por el respeto de su identidad regional, de condiciones físicas y psicológicas; de este modo se entiende que la interculturalidad es un concepto que va más allá del reconocimiento ya que invita a revisar desde una perspectiva crítica, algunas estructuras política y sociales, en las que se ubican tanto la identidad, como la diferencia, orientada hacia la transformación de la sociedad, para que se dé un lugar de respeto y reconocimiento a las experiencias personales de vida. También, a las formas de educación diferentes, a las posturas filosóficas y políticas particulares, a las diferentes prácticas religiosas. Bajo esta perspectiva, Fleuri (2019), define la interculturalidad como: “un campo complejo en el que se entretajan

múltiples sujetos sociales, diferentes perspectivas epistemológicas y políticas, diversas prácticas y variados contextos sociales”. (pág. 19).

En el campo educativo se sitúa uno de los escenarios de la interculturalidad más visibles, pues es justamente allí, en los entornos académicos, que se dan permanentes intercambios de experiencias y de actitudes, de diferentes pensamientos, de perspectivas y de historias de vida; lo anterior, se halla enmarcado en una serie de regulaciones políticas, evidenciadas a través de las mallas y estándares curriculares. De este modo, en la interacción, mediada por el lenguaje, se hace posible el relacionamiento entre estudiantes provenientes de diferentes culturas, ante lo cual se propone la articulación entre lo curricular y lo narrativo desde una perspectiva intercultural, creando estrategias pedagógicas desde y para los estudiantes.

Tomando en cuenta lo anterior, se busca promover que los individuos se complementen desde sus saberes y sus experiencias de vida, superando las tensiones que estas diferencias puedan generar. De acuerdo con Norma Fuller (2004):

La interculturalidad parte también del reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias, pero es un proceso que busca establecer el diálogo e intercambio equitativo en una sociedad plural, es en este sentido, más que un concepto, una propuesta, un desafío que supone una actitud que parte de la base de aceptar la condición nata de igualdad y respeto de todos los seres humanos (a pesar de las diferencias), por el solo hecho de serlo. (pág. 8).

Así, a través de la comprensión mutua y el entendimiento del otro, se acepta que cada uno “es” y puede “ser” junto al otro, sin dejar de ser “el mismo” (tú eres tú, yo soy yo, ambos somos nosotros, sin dejar de ser yo y tú).

Así pues, se hace necesario reconocer la importancia de romper esquemas de poder y jerarquías, para la consolidación de relaciones horizontales, en igualdad de condiciones para todos. Candau (2008), afirma que: “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. (pág. 52) ²

Lo anterior, cabe aclararlo, se ubica en el escenario escolar, ya que como lo afirma Catherine Walsh (2005):

Aunque el sistema educativo no es la única institución social que debería reconocer y expresar la diversidad cultural y promover la interculturalidad en todas sus instancias, quizás es la institución con mayores posibilidades de impactar lo personal y lo social en gran escala. (pág. 11).

Por lo tanto, desde una mirada intercultural, se pretende que en la educación se promuevan actividades basadas en el respeto por los demás y la generación de espacios de diálogo a partir de las diferencias sociales, raciales, económicas y culturales.

Así, la perspectiva intercultural desde la cual la docente investigadora observa las narrativas de los estudiantes que participaron de este trabajo de investigación, desencadena en una propuesta de transformación curricular que obedezca a la necesidad de diseñar

² La perspectiva intercultural se orienta a la construcción de una sociedad humana democrática, plural, que articule políticas de igualdad con políticas de identidad. Traducción propia.

entornos escolares interculturales; de modo que se plantee la necesidad de generar espacios donde los estudiantes puedan sentir libertad y reconocimiento de sus identidades, con el fin de articular sus voces e historias de vida a los contenidos curriculares.

A este respecto, Candau (2008) afirma que:

Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. (pág. 53) ³

Es necesario entonces, ver y reconocer los múltiples lenguajes y desde allí proponer estrategias, integrando las vidas de los estudiantes, con las asignaturas y los contenidos académicos que establece el currículo, para finalmente re-configurar los modos de relacionamiento entre los estudiantes con sus pares, con sus maestros y con el aprendizaje.

La transformación pedagógica propuesta, “Se trata, en realidad, de un nuevo punto de vista basado en el respeto a la diferencia que se concretiza en el reconocimiento de la paridad de derechos”. (Fleuri, 2019, pág. 2). Se sustenta esta intervención pedagógica, en función de una propuesta de transformación curricular, donde todos puedan participar y relacionarse

³ Un elemento fundamental en esta perspectiva son las historias de vida y de la construcción de diferentes comunidades socioculturales. Es muy importante rescatar las historias de vida, tanto personales como colectivas, y que puedan ser contadas, narradas, reconocidas, valoradas como parte del proceso educativo. Traducción propia.

armoniosamente, para la construcción de ciudadanos que puedan actuar para el mejoramiento de sus propias realidades y de sus objetivos en comunidad.

2.2.2 Transformación Curricular

La noción de currículo ha ido tomando diferentes significaciones a lo largo de la historia ya que es un concepto que determina la realidad existente en los sistemas educativos y se constituye en una herramienta que regula las prácticas pedagógicas y las comprende a partir del contexto social y cultural. Por lo tanto, para hablar de currículo en esta propuesta de transformación curricular, se busca trascender la idea de sólo establecer parámetros determinantes académicamente o ciertos mecanismos de evaluación en la escuela, hacia el diseño de un currículo alternativo que corresponda con las dinámicas particulares de la sociedad, donde se haga posible una articulación entre lo teórico y lo práctico.

A este respecto, Roger Meléndez (2015) afirma que:

El concepto "currículo" deja de ser solamente la sumatoria de planes, programas y asignaturas para transformarse en el producto de procesos de acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar, en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir. (pág. 55).

Así, se entiende que este concepto va más allá del conjunto de estrategias enmarcadas en lo académico y que es preciso involucrar las necesidades propias de cada sociedad en su elaboración. Por su parte, Gimeno Sacristán (2010) define que:

el currículo tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre

lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore”. (pág. 11).

En el contexto de la institución educativa en la cual se llevó a cabo esta investigación, se sigue la ruta curricular determinada bajo la perspectiva de currículo prescrito, en donde Mizael Toro citando a Gimeno Sacristán (1998) lo define como:

el programa o documento oficial emanado por el Estado o institución donde están expresados las asignaturas y contenidos que ordenarán los procesos educativos, agrega que estos siguen una estructura lógica de las acciones que deben llevar a cabo docentes y estudiantes, guían la práctica y producen una realidad”. (pág. 186).

De este modo la labor del docente corresponde a la de un agenciador del conocimiento, quien enseña a sus estudiantes los contenidos académicos que determina la ley. Con lo anterior, se reconoce que el currículo prescrito regula y determina los contenidos académicos que el docente debe tener en cuenta para diseñar sus clases. A este respecto, Alfonso Torres y Yolanda Gómez (2018) afirman que:

El currículo queda cosificado en forma de mallas, plan de materias, plan de estudios, listado de contenidos, entre otros, que ha de ser reproducido en la enseñanza. Es un dispositivo pedagógico que no solamente delimita los contenidos sino también las formas en que se desarrolla la práctica pedagógica,

pudiendo llegar a inhibir el potencial de los maestros para usar/producir saber pedagógico. (pág. 8)

Esta concepción del currículo es altamente controlada, esquemática y estricta, de modo que el docente se atiene a enseñar básicamente lo que se le indica.

2.2.2.1 Currículo Práctico o Cotidiano

A través de esta investigación, se plantea realizar una transformación del currículo en torno a lo cotidiano, en el cual se toman en cuenta las acciones y prácticas desarrolladas por la maestra, a partir de los contextos y las necesidades particulares de sus estudiantes. Este concepto será abordado en la presente investigación, hacia la elaboración de una propuesta de transformación curricular, en la institución en el cual se sitúan las problemáticas halladas.

De acuerdo con Tadeu da Silva (2002): “es el propio conocimiento y el currículo los que deben ser vistos como productos de relaciones sociales. El conocimiento y el currículo no son cosas, como la noción de "contenidos" -tan imbricada que el sentido común educativo, nos conduce a creer” (pág. 3). Por lo tanto, ubicando el concepto de currículo cotidiano dentro del marco de esta investigación, se aborda desde los contextos sociales de los estudiantes y su realidad cotidiana, a partir del diseño de actividades que correspondan con la búsqueda de soluciones y reflexiones en torno a las problemáticas planteadas. Por lo tanto, se plantea una propuesta curricular en perspectiva intercultural, que contribuya en el fortalecimiento de la expresión oral, gracias al uso de narrativas, que tengan como base las vivencias, experiencias e historias de los estudiantes de grado quinto de la Institución en la cual desarrollé esta propuesta de investigación.

De acuerdo con Torres y Gómez (2017), algunos rasgos y criterios constitutivos que deben reconocerse para la construcción del currículo cotidiano son las situaciones y experiencias significativas, el abordaje de contenidos que puedan interesar a los estudiantes para su comprensión, el diálogo como parte de la comunicación entre los participantes del escenario escolar, poseedores de una historia y unos saberes previos.

Asimismo, las relaciones horizontales se entienden como una alternativa de cara a la deshumanización y esquemas jerarquizantes impuestos por la cultura hegemónica, así como transformar el lenguaje discriminador. Se reconoce también que el respeto por la diferencia es primordial en la educación, así como las múltiples posibilidades de la imaginación y la creatividad; la capacidad de los docentes para reflexionar respecto de su realidad y de abordarla críticamente, así como la estrecha conexión de su acción y su reflexión permanentes. (págs. 12 - 14)

Bajo esta idea de currículo cotidiano, se ubica al docente en una perspectiva de “*agente transformador*” en la que, de acuerdo con Torres y Gómez (2017), para que el currículo sea concebido como creación se requiere una serie de condiciones de posibilidad. La primera, se ubica en las tensiones entre la dimensión política de la educación, reconociendo en ellas el carácter de subalternidad que tienen los educandos y educadores. La segunda condición es la construcción del currículo en la que participan los diferentes sujetos del escenario escolar, articulando los temas significativos para ellos, con lo que demanda ley sobre la formación para los horizontes nacionales.

La tercera condición, se sitúa en la relación entre pedagogía y currículo, en la cual se establecen unas dinámicas más allá de los contenidos curriculares, entendiendo en la

pedagogía otras posibilidades, que se tienen en cuenta los vínculos entre quienes hacen parte del escenario escolar, tomando como base la solidaridad y el cuidado mutuo. Una cuarta condición, corresponde a la producción cultural y las contradicciones entre currículo prescrito y el currículo transformador. Por último, la quinta condición, redunda en una redefinición de las formas de evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje, que tiene en cuenta otros valores y conocimientos que se busca fortalecer en los estudiantes. (págs. 15 - 16)

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se propone el diseño de una transformación curricular, que tenga en cuenta las pautas y criterios del currículo cotidiano, y que se tome en cuenta momentos y circunstancias de los contextos reales de los estudiantes en diálogo con las normas y políticas educativas indicadas por la ley. Lo anterior, a partir de las dinámicas del acontecer cotidiano y la participación de otros actores en el escenario educativo, como son los maestros con sus constantes reflexiones y los estudiantes con sus experiencias de vida.

2.2.2.2 Transformación Curricular en Perspectiva Intercultural

Es importante mencionar que esta propuesta de transformación curricular se halla planteada bajo una perspectiva intercultural, con la intención de *“usar y producir el saber pedagógico”* a partir de las diferentes realidades que se encontraron dentro del grupo, en interrelación permanente. De acuerdo con Tadeu Da Silva (2002):

lo cultural y lo social son también dimensiones pedagógicas y curriculares: el contexto social y cultural más amplio evidentemente "enseña" las categorías

mediante las cuales nosotros y los otros somos ubicados en las diversas divisiones sociales, en suma, "enseña" nuestra identidad social. (pág. 5)

Allí, entra lo cotidiano en diálogo con lo cultural se evidencia que los estudiantes son portadores de experiencias de vida, que no deben ni pueden desligarse de los diseños curriculares, para que a través de ello se logre potenciar sus posibilidades de aprendizaje; es necesario que en el ideal de sociedad que se está construyendo, se rompa con el paradigma de currículo homogeneizante que, de algún modo, excluye el fortalecimiento de la identidad y la interculturalidad.

Así, se puede afirmar que una perspectiva intercultural en la transformación curricular es: "la obligación moral de activar el diálogo entre los culturalmente diferentes, abriéndose cada cual a la alteridad diversa". (Sacristán, 2010, pág. 160). De este modo se ha planteado esta propuesta de transformación curricular, pues es en el ejercicio cotidiano que se pretende construir el ideal de respeto por la historia del otro y el cuidado por su sentir y pensar, de modo que, en relación con la historia propia, se logre construir conocimiento mutuo, desde múltiples formas de significar el mundo. Siguiendo a Gimeno Sacristán (2010):

Es momento de llevar la interculturalidad al currículum, sino es así las propuestas de educación intercultural, de sauces para la imprescindible capacitación para el diálogo entre los culturalmente diversos, quedarán entre los discursos bien intencionados, incapaces de hacer mella en la realidad. (pág. 160).

Lo anterior, permite reconocer que los estudiantes son portadores de tradiciones, hábitos, conocimientos y comportamientos, que pueden ser tomados en cuenta para crear y proponer transformaciones en lo curricular, a partir de dinámicas de relacionamiento entre

los estudiantes y los contenidos de ley. De acuerdo con Alfonso Torres y Yolanda Gómez (2017), los maestros: “como mediadores culturales, tienen la posibilidad, de poner en práctica su saber pedagógico para interpretarlo y recrearlo desde sus propias opciones, ideas y lecturas de contexto”. (pág. 22).

De este modo, ante la propuesta de una creación cotidiana, se busca expresar e interrelacionar la multiplicidad de significados, en medio de las tensiones entre lo que según la ley se debe saber y lo que realmente les interesa aprender a los estudiantes. En esta investigación, el desafío se halla en la búsqueda de acciones pedagógicas, que a partir de la realidad de los estudiantes y las reflexiones de la docente y gracias al uso de las narrativas, para que finalmente se logre hacer una propuesta de transformación curricular en perspectiva intercultural, que conduzca hacia el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes. De este modo, se hace posible entender otras formas de comprender el currículo en relación con los contextos en los que se unen los saberes para construcción y fortalecimiento del conocimiento a partir de la realidad.

2.2.3 Uso de Narrativas

La narración constituye una de las formas más importantes de conocimiento, a través de la cual se preserva la cultura y se transmiten aprendizajes de generación en generación. Bruner, afirma que: “Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración”. (Bruner, 1997, pág. 168), lo que invita a pensar en que los individuos son narradores innatos, pues la narración, aparte de permitir la supervivencia como pueblo, ahonda en el sentido más humano, que es contar para que las

memorias persistan a través del tiempo y dejen un legado de aprendizajes a partir de las experiencias.

El narrar o contar las historias de vida, sucesos, pasajes y otros elementos de la historia y de las comunidades, ha comprendido un aspecto muy importante para los individuos, pues es así como las tradiciones, información sobre la cultura y los conocimientos ancestrales han permanecido vivos a través del tiempo. Así, para los diferentes pueblos, la narración de historias tanto a nivel oral, como escrito ha favorecido el acercamiento a sus conocimientos, formas de vida, costumbres y sobre todo aprendizajes, tanto del territorio, como de los seres que lo habitan.

Lo anterior, invita a reflexionar sobre cómo se orienta la narración en esta investigación, pues se busca que a partir del uso de narrativas, el aprendizaje vaya más allá de repetir la información solicitada para resolver alguna tarea en clase, es decir, se propende por el intercambio de saberes desde las vivencias en la interacción con el público; esto podría significar un aprendizaje que crece desde y para todos, y no limita al niño solo a contar un tema de estudio para la clase o citar un texto aprendido. De este modo, yendo más allá se podría generar espacios al debate, a discusiones sobre diferentes temas entre pares presentes en las narraciones y al intercambio de conocimientos mutuos.

Por otro lado, José María Siciliani Barraza (2014), describe los siguientes planteamientos de Bruner presentes en la narración: los personajes, quienes gozan de cierta libertad, la infracción o “nudo” el cual es la desestabilización de un orden previsto, es como el centro de la historia y la acción que desarrollan los personajes, para dar curso al nudo o infracción determinada. Luego aparece la resolución, que corresponde a la solución de la

situación. También se hace importante la presencia de un narrador ya que es quien cuenta la historia y le imprime su tono de veracidad. (pág. 33)

De este modo, puede suceder que el niño tome la posición de un personaje y cuente su propia historia a través de él, otorgándole elementos de su cultura, su sentir y en general de su propio ser; esto, en algunas circunstancias, podría ser difícilmente contado de forma natural, pero al hacer uso de estos elementos fantásticos crea vida y contexto. Georges Jean (1994) afirma que: “Cada niño dispone de su imaginación elementos de su cultura y expresa lo que piensa y siente a través de lo que aprende”. (pág. 177). Por lo tanto, la escuela en esta investigación se entiende como el lugar en donde la imaginación cargada de elementos culturales y personales de los narradores se despliegue con toda libertad.

Frente a esto, Goodson (1998) indica que:

La historia de vida complementa el relato de vida con datos dibujados por las narraciones de otras personas, registros oficiales y transcripciones, y un abanico de documentación histórica. Los datos, pues, son distintos, pero sobre todo lo son las aspiraciones del relato de vida y de la historia de vida”. (pág. 11).

De este modo, se podría decir que las historias de vida de cada estudiante son un factor notable en el proceso de enseñanza y aprendizaje pues, la forma en que ellos interactúan varía según quien esté contando, así como el contexto en el que ubica su narración; esto influye notoriamente en la participación social y sobre todo en la forma en la que se concibe la escuela.

Adicional a los elementos presentes en la narración, Siciliani (2014) afirma que para Bruner hablar de relato es pensar en cómo darle significado al mundo y a la vida y cómo

crear significado en el marco de la propia cultura. (Bruner, citado en Siciliani, págs. 34 - 36)

A lo cual se le suma un interrogante más, en relación con los objetivos específicos que orientaron esta investigación, la cual plantea cómo el uso de narrativas contribuye a la vivencia de la interculturalidad en el aula.

Para atender a los anteriores interrogantes, en esta propuesta de transformación curricular, en torno al uso de narrativas de los estudiantes, se relacionan algunos elementos hallados en contenidos académicos de las asignaturas de Lengua castellana, Ciencias Sociales, Religión y Ética, con la producción de los relatos de los estudiantes. Posteriormente, la docente investigadora identifica en las narraciones, aquellos elementos de sus propias significaciones y sentires culturales, para hallar la forma de relacionarlos entre todos los estudiantes del grupo y desde allí crear significado y conocimiento. Lo anterior, conlleva a la resignificación permanente de los aprendizajes, en la interrelación con las narraciones de sus compañeros y el respeto por lo expresado a través de ello.

De acuerdo con lo anterior, las narraciones orales, en muchos aspectos pueden estar relacionadas con historias de vida, costumbres, experiencias y aprendizajes transmitidos por ascendencia, Bruner (2003) lo define como: “un acto interpretativo que hace del relato una versión de una vida humana o de una comunidad cultural”. (pág. 41). El cual está estrechamente relacionado con elementos fantásticos inmersos en la narración, los cuales complementan la realidad de los estudiantes o del niño, pues a través de ese contar de la realidad se involucran elementos imaginarios que nutren y emocionan tanto al narrador como a su público, lo que permite relacionar lo cultural y experiencial de cada uno.

De este modo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, producido a través del acto narrativo en perspectiva intercultural, es particularmente importante que todos los actores tengan voz, pues, suele suceder en la escuela, que algunas veces los estudiantes son silenciados, limitándose sólo a escuchar pasivamente al docente; lo anterior, ocasiona una gran pérdida de conocimiento, al no poder expresar libremente sus experiencias y saberes, contruidos a lo largo de su vida. En este sentido Larrosa (1995) afirma que:

al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación. (pág. 21).

Así, en esta propuesta de transformación curricular, en torno al uso de narrativas, se propone que haya un acto colaborativo desde el principio hasta el final entre docente y estudiante; lo anterior, amplía la posibilidad de reunir datos e informaciones, a través de las experiencias individuales compartidas, que desde la palabra hablada pasaran a ser colectivas. Dicho esto, se hacen significativas las relaciones en el aula, partiendo del intercambio de saberes, donde la narrativa y los relatos generan nuevos elementos en relación entre lo teórico y lo práctico.

2.2.3.1 La Narrativa como Recurso Pedagógico

La narrativa, en esta investigación se entiende más allá de un tema que hace parte de la clase de lengua castellana, como un recurso pedagógico que podría resultar una gran alternativa para ser abordado en diferentes áreas del conocimiento. Ante esto múltiples exponentes, entre ellos Bruner, han logrado desarrollar algunos estudios sobre la influencia de la narración en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial los relatos como actividad transformadora. Esto permitió favorecer los primeros esbozos para la

transformación y creación de elementos y conceptos con base en la narrativa en la búsqueda de atender a la problemática hallada en la institución en la cual se llevó a cabo esta investigación.

En el mismo sentido, Edith Litwin (2012), se ha cuestionado sobre cómo la narrativa influye en el aprendizaje en su libro *“El oficio de enseñar en condiciones y contextos”*. Allí la autora expone que la modalidad narrativa: “Se ocupa de las intenciones de las acciones de los hombres, ya que aprendemos de los relatos y en los relatos, una narrativa que busca la abstracción con niveles cada vez más lógicos de pensamiento, sino con formas más comprensivas y humanas (pág. 19). De esta manera y retomando el postulado de dichos autores, en este proceso investigativo, se pretende que el aprendizaje de los estudiantes se fortalezca a partir de sus propias experiencias de vida. De este modo y en relación con el currículo cotidiano abordado en esta investigación, se busca que, en torno al uso de narrativas, el ejercicio de enseñanza y aprendizaje adquiera una posibilidad creadora para nuevas experiencias en el aula de clase.

A través del relato de historias, que claramente están permeadas por elementos propios de su cultura, lo cual de una forma importante ha determinado lo que les hace ser, pensar y sentir a los estudiantes, se aplica la narrativa en esta investigación; en la cual, de una forma espontánea, a través de relatos que le son muy familiares, los estudiantes, por un lado van aprendiendo y complementando la información hallada en los contenidos académicos de base y por otro lado, van conociendo, intercambiando y reconstruyendo nuevos imaginarios y conceptos en torno a la perspectiva y relacionamiento con sus compañeros de aula.

2.2.4 Fortalecimiento de la Expresión Oral

La expresión oral se entiende como la capacidad que poseen los individuos para comunicarse a través del habla, es la forma más común de interacción entre los seres humanos y la forma más primitiva de comunicación que poseemos para transmitir conocimientos entre generaciones. Asimismo, para los individuos con conciencia fonética y que han desarrollado el habla, es la primera forma de interacción con sus hijos, pues el sonido es el estimulante principal mientras se está en el útero; reconocer las características de la voz de la mamá o papá, despliega en los seres humanos diferentes sensaciones, como relajación o exaltación.

Para llevar a cabo esta acción, es preciso mencionar el uso de aspectos no verbales que complementan la comunicación, los cuales corresponden a los gestos, los movimientos corporales, las pausas, los silencios, la intensidad de la voz y un sinnúmero de elementos importantes que acompañan el mensaje, le otorgan mayor intencionalidad y que por ende refuerzan su expresión y comprensión por parte del interlocutor.

El fortalecimiento de la expresión oral se halla presente como un ejercicio muy importante en diferentes situaciones de la vida, en escenarios como la escuela, el trabajo, los grupos de amigos, en las relaciones en general, en exposiciones, exámenes orales o ponencias, también en conversaciones, diálogos o entrevistas, acompaña la mayoría de las interacciones humanas.

El desarrollo de la expresión oral exige práctica y se va fortaleciendo a través de la experiencia y ejercitación permanente, ya que inicialmente se da como un proceso imitativo que posteriormente se convierte en una forma de comunicar innata. Es tan importante este ejercicio como el que se promueve con la escritura, pues aprender a expresarse oralmente es

tan significativo como aprender a escribir y es el precursor para dicho proceso; así como aprendemos a gatear para caminar, hablar es un factor muy importante para el desarrollo de la lectura y la escritura. Frente a esto, Walter Ong (1997), afirma que: “La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad”. (pág. 18) Ante lo cual, es importante reconocer que la escritura y la oralidad, deben ser trabajadas en la escuela con la misma intensidad y grado de importancia, pues es significativo aprender a leer y escribir, pero igual de importante, aprender a expresarse oralmente.

De acuerdo con lo anterior, es evidente que la expresión oral es un elemento relevante para la comunicación humana y que por ser un sistema primario requiere del fortalecimiento en sí mismo, no sólo en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura sino también en la interacción verbal y no verbal con los demás.

Dicho esto, el fortalecimiento de la expresión oral, presente dentro del propósito en esta investigación, se sitúa en dos escenarios principales: uno es en la expresión oral ante sus compañeros y maestra, entendidos en una figura de público, a través de exposiciones y narraciones orales y el otro es en la interlocución o diálogo con uno o varios compañeros.

Frente a esto el autor Daniel Cassanny (2003), concuerda con lo expuesto por Ong y nombra las formas de expresión de la siguiente manera: “**autogestión**, entendida como el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente de informar. Por otro lado, está la **plurigestión** que es el arte de la conversación, del intercambio”. (pág. 139) En ambos casos, se requiere que los hablantes tengan una estructura clara y coherente de aquello que buscan expresar, así como aquellos elementos que requiere para comunicar de forma efectiva su mensaje.

Este autor aborda la Autogestión y la Plurigestión afirmando que una comunicación oral **Autogestionada** podría ser una exposición, conferencia, charla o discurso y que, en este tipo de comunicación, hay una sola voz que es la de quien elabora el texto o exposición oral. También se afirma que aquí el exponente o el emisor escoge el tema, tiempo, intervención y el tono de su exposición y que durante esta emplea afirmaciones constantes.

Por otro lado, con relación a la comunicación Oral **plurigestionada**, el autor lo asemeja a un diálogo, tertulia, entrevista, conversación o debate donde se hace necesario reconocer que, varias personas colaboran en la creación de un texto o exposición, es decir hay varias voces; asimismo, los interlocutores llegan a un acuerdo con relación al tema, tipo de intervenciones, tono de la exposición y se establece una toma de turnos a hablar ya que hay un intercambio de roles entre pares, pasado de un interlocutor a otro. En este aspecto, se efectúan preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones entre otras, debido a los cambios frecuentes en la modalidad comunicativa (págs. 134 - 181).

Lo anterior, me exige como docente, generar actividades en las que se haga uso de narrativas orales, la interacción en conversaciones cotidianas, lectura de relatos, creación de narraciones con elementos imaginarios y reales, mediante los cuales se exprese un mundo de sensaciones y aprendizajes significativos presentes en fortalecimiento de la oralidad; así, mi participación como mediadora, entre los diferentes interlocutores del aula, en esta investigación, es muy importante, pues gracias a ello, las historias y contextos de los estudiantes se podrían vincular en el proceso de aprendizaje y favorecer el desarrollo de habilidades en esta competencia.

El diálogo aquí se entiende como una de las formas de la expresión oral, en donde se requiere prestar mucha atención, pues una conversación direccionada, podría dar paso al intercambio de informaciones de interés entre los estudiantes, así como también de elementos propios de su cultura, ya que en las interacciones normalmente, no se da una postura pasiva o silenciosa, sino que está compuesta por expresiones habituales y llenas de significado para los estudiantes, lo cual es bien aprovechado en la construcción de estas propuestas de transformación curricular.

Por otro lado, Garzón Céspedes (2006), menciona la postura, el gesto y las pausas como elementos importantes que complementan el mensaje en la expresión oral. La postura, se refiere a la conciencia corporal, el uso de las manos y del cuerpo, pues no es lo mismo hablar de algo excitante, cuando se tiene una postura pasiva, se está sentado y se usa un habla monótona. El gesto, como el carácter expresado en el rostro que apoya el discurso a nivel no verbal, Las pausas, que permiten aumentar la intencionalidad y lograr que el discurso sea comprendido, pues si se aumenta la velocidad del discurso podría llegar a ser ininteligible. Finalmente, la mímica, a través de la cual se imitan personas, gestos, modos de actuación, entre otros. Estos elementos son requeridos para lograr que el interlocutor capte la idea, de lo que desea comunicar a través de la expresión oral.

A lo anterior, se podría agregar el manejo o dominio del tema, pues no es lo mismo hablar de algo que el niño conoce y puede imaginar o visualizar, para describirlo en detalle, a lo que es desconocido y que se limita simplemente a repetir, es decir, se pierde la emocionalidad del texto o de la información transmitida, por cumplir con la obligación de contar información a los demás.

Por otro lado, un ejercicio que complementa la expresión oral es escuchar, pues de este modo se da el intercambio de información entre los interlocutores. De acuerdo con Jesús Ramírez Martínez (2002):

hablar implica, necesariamente, escuchar, mantener una actitud de escucha. En síntesis, puede decirse que la expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje (emitir toda clase de signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje). (pág. 59)

De este modo se entiende que si no hay una escucha activa, la información transmitida podría distorsionarse y al interlocutor se le dificulta captar la información correspondiente, es por ello la importancia del proceso activo de intercambio de información a través de la escucha recíproca; siendo esto un factor importante en la conversación, pues ofrece una retroalimentación, permitiendo preparar al interlocutor para el proceso de comprensión del mensaje, y elaboración de su discurso en respuesta a lo que ha escuchado previamente.

Por lo tanto, se puede afirmar que, en el aula el proceso de aprendizaje está mediado por la interacción con otros y que las habilidades orales en el niño pueden ser impactadas positivamente mediante el intercambio de información entre pares. Dicho esto, es posible fortalecer las habilidades orales, mediante la recepción de las sugerencias de los pares, como por ejemplo en una exposición, en donde los compañeros y docente puedan retroalimentar la forma de exponer, sin llegar a minimizar sus habilidades, sino por el contrario, potenciándolas y fortaleciéndose, mediante lo que ellos observan en su discurso. Así mismo, el niño podría modificar sus conductas comunicativas en la expresión oral, a través de la imitación del otro, pues, muchas veces de forma inconsciente tomamos elementos del

discurso de otros interlocutores, que en muchos casos llaman la atención, ya sea por sus habilidades o por el impacto que genera su discurso en los de más.

En esta investigación, se tiene en cuenta que para los estudiantes hablar en público requiere de una serie de esfuerzos que abarcan elementos como el miedo a ser juzgados, la memoria, la capacidad de transmitir información, la adecuación de su discurso, la organización léxica o la coherencia y por último la forma en la que articulan las palabras. Es una responsabilidad colectiva y de compromiso en el aula, que permite favorecer los procesos interactivos y comunicativos de los estudiantes y además permiten la generación de nuevas habilidades al retroalimentarlas en diálogo constante con sus compañeros; por lo tanto, se aprende en sociedad y se establece un compromiso bidireccional, tanto individual como comunitario en el que el desarrollo de las habilidades podría permitir que los estudiantes se expresen oralmente con mayor eficacia.

3 Capítulo 3

3.1 Metodología

El presente capítulo contiene la metodología que se llevó a cabo para esta investigación. Por un lado, se abordó bajo el enfoque crítico social y surge a partir de la práctica de la docente – investigadora y su propia experiencia en el ámbito escolar, que aunque está derivada de un interés particular, es una preocupación que puede interesar a otros profesores, ya que nace de la identificación de una problemática en torno a conceptos relacionados con la expresión oral, las narrativas, la interculturalidad en el aula y a la importancia de generar transformaciones en lo escolar y curricular. Lo anterior, se sustenta bajo el método de Investigación – Acción y el diseño metodológico y curricular, desarrollado en tres fases: Planeación (*Plan de acción*) implementación (*Acción y observación de la acción*) y análisis e interpretación de la información recolectada (*Reflexión*).

3.1.1 Enfoque Crítico Social:

Este enfoque se caracteriza por generar reflexiones en temas relacionados con la realidad social y necesidad de las personas de forma individual y/o grupal; asimismo posterior a la reflexión, esta mirada crítica conlleva al planteamiento y desarrollo de propuestas que aporten en la transformación de la sociedad.

Sus orígenes se remontan en Europa Continental basándose en el pensamiento crítico de filósofos y pensadores sociales como Kant, Hegel y Marx; sin embargo, la investigación en este campo se acerca también a la teorización de la Escuela de Frankfurt, con Max Horkheimer y Teodoro Adorno, quienes fueron los cimientos para su desarrollo; lo anterior, dio paso a encaminar el pensamiento dirigido a la Teoría Crítica y de la mano de Albrecht

Wellmer, Jürgen Habermas, Alfred Schmidt, dando origen a un neo Pensamiento Crítico, aterrizado en aspectos que abarcan lo social, con una mirada en la cual se rechaza la objetividad, estrictamente técnica, así como la generación subjetiva de la realidad.

Frente a la investigación Crítico – Social, se asume con una finalidad de transformación social, de cara a la búsqueda de soluciones a las dificultades que se dan en su interior. Así, esta metodología busca conocer la realidad en la que se lleva a cabo su labor investigativa y reunir la información necesaria, con la que posteriormente articulará su práctica, a través de la permanente reflexión y hacia la transformación social. Por lo tanto, se entiende que este enfoque propende por la autodeterminación de los individuos como seres sociales y participativos de la transformación de su realidad, partiendo de la mirada crítica frente a la sociedad y una proyección de lo que desea cambiar en ella.

Por lo anterior, se pone de manifiesto, que este enfoque no sólo implica una mirada del objeto de estudio o de investigación, sino desencadena en el desarrollo de una propuesta transformadora, que surge a partir de la reflexión; así el investigador trasciende a la acción. Frente a esto, Noelia Melero Aguilar (2012) en su artículo: El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales retoma el postulado de Escudero (1987), el cual afirma que:

Este tipo de investigación debe estar comprometida no sólo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de las personas que de un modo u otro se encuentran implicadas en la misma. (pág. 339)

En este sentido, desde la presente investigación considero importante plantear una propuesta de transformación curricular, a partir de las reflexiones en el aula de clases, durante mi ejercicio docente.

Así pues, se entiende que el enfoque crítico - social, se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, escudriñar u obtener datos, sino también se busca comprender la realidad en la que se involucra la investigación y plantear acciones transformadoras. A este respecto, Pérez Serrano (1994) indica que:

La investigación crítica trata de ser una práctica social comprometida con la lucha ideológica, dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner al descubierto intereses, valores y supuestos, muchas veces implícitos, que subyacen a la práctica (...) tanto de los investigados, como de los investigadores”. (pág. 37).

De este modo, el investigador se involucra profundamente con una realidad, para la cual será el sentido de su búsqueda.

En consecuencia, una de las características fundamentales de la crítica es que su estudio se desarrolla durante la práctica, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones en los protagonistas del nivel social y educativo.

Por tanto, el paradigma crítico, se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad de la que hace parte, reconociendo la posibilidad de generar y movilizar cambios, por cuenta propia. Nohelia Merlero (2012) en su artículo “el paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales”, enuncia que Paulo Freire describe esta ideología crítica como emancipadora y que: “se caracterizaría por

desarrollar “sujetos” más que meros “objetos”, posibilitando que los “oprimidos” puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad”. (pág. 399) La forma de llevar a cabo este proceso, según Freire, es a través de una educación liberadora, que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos. En este sentido, Lucio Villegas (2012): “afirma que la educación liberadora es un aprendizaje crítico que busca el despertar de la realidad, considerando el acto educativo como un acto de conocimiento que se crea de forma colectiva como interacción de todos los participantes”. (pág. 344).

Con lo anterior, se entiende que la investigación crítico social, pretende que sea a través de los propios pensamientos y reflexiones del investigador, que se tome e invite a tomar conciencia sobre la realidad, pues aquí la postura del investigador se asume de forma activa en función de la transformación social. De este modo mi rol como docente, me permitió observar y reflexionar sobre la realidad que investigaba y a la vez involucrar a las personas que hicieron parte de este proceso, en su rol de investigador, a través de sus voces y los relatos de vida.

Por lo tanto, se evidenció mi participación como docente investigadora en la construcción de mi propia realidad y en la construcción de alternativas hacia el mejoramiento de mi entorno. En este sentido, se buscaba dar un lugar a esas narrativas en perspectiva intercultural de los estudiantes y sus familias, en la cimentación de una propuesta pedagógica y curricular, en función del mejoramiento de su aprendizaje y desarrollo de la expresión oral.

3.1.1.1 El método empleado: la Investigación acción

Este trabajo de investigación se ubica en el marco de la Investigación Acción, ya que fue desarrollada durante el ejercicio de la docente investigadora y a partir de sus reflexiones. Así, la maestra identificó una situación específica en su aula de clases y desde allí planteó una propuesta de transformación curricular con la cual pretendía proponer una solución a la problemática detectada. Lo anterior se desarrolló en el curso de la implementación de actividades pedagógicas que concuerdan con su propósito formativo.

De acuerdo con Latorre (2005): “La investigación-acción fue descrita por el psicólogo social Lewin (1946) como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación-acción se entiende mejor como la unión de ambos términos”. (pág. 27), es decir investigar y actuar son dos conceptos que se hallan enlazados pues se concibe que la investigación y la acción conducen a la reflexión y de este modo la reflexión sobre la acción produce conocimiento. Posteriormente, Kurt Lewin, se basó en esta metodología como una opción además del ya predominante método científico en su época, buscando avances investigativos que combinaran lo teórico y lo práctico en temas sociales.

Por su parte, Kemmis (1998) plantea que la Investigación - acción tiene las siguientes características:

1. Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
2. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
3. Es colaborativa, se realiza en grupos por las personas implicadas.

4. Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
5. Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
6. Induce a teorizar sobre la práctica.
7. Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.

El concepto de “espiral autorreflexiva” consiste en: planear, actuar, observar y reflexionar para luego re - planificar. De este modo, el investigador se permite reflexionar constantemente sobre la acción que va llevando a cabo; por lo tanto, cabe destacar que la Investigación- acción no es un proceso lineal, sino cíclico, con la posibilidad de replantear o de continuar con el planteamiento inicial, dando la alternativa de generar aprendizajes permanentes.

Esta espiral, es la base para el planteamiento de Stephen Kemmis quien propuso dos ejes estratégicos; por un lado, la acción y reflexión y por otro, la planificación y la observación. Mercedes Colmenares (2011) afirma que: estos dos ejes se hallan incluidos en las cuatro fases de la Investigación Acción planteadas por Lewin:1 *planificación*, 2. *acción*, 3. *observación*, 4. *Reflexión*. (pág. 107) Este ciclo de la investigación - acción se explica en la siguiente gráfica planteada Kemmis y Carr.

	RECONSTRUCTORA	CONSTRUCTIVA
DISCURSO (entre) participantes	4. Reflexionar Retrospectiva sobre la observación.	1. Planear Prospectiva para la acción.
PRÁCTICA en el contexto social	3. Observar Prospectiva para la reflexión.	2. Actuar Retrospectiva guiada por un plan.

(KEMMIS Y CARR, 1983: 164)

Figuras 1: Proceso De Investigación - Acción, Proceso Cíclico. Tomado de Serrano 1993

Por otro lado, cabe destacar la importancia de impulsar de forma significativa el trabajo entre aquellas personas que participan en el proceso de la investigación, para guiar una labor que involucre a todos los que hacen parte de esa realidad. Esta investigación, desarrollada por la docente – investigadora, se enfocó en la realidad educativa y desde allí se plantearon y pusieron en marcha las actividades propuestas para el mejoramiento de la realidad en lo social y lo escolar.

Gloria Serrano (1993) afirma que Kurt Lewin (1946), consideró los siguientes como principales rasgos de la Investigación Acción:

- Es una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el propósito de cambiar sus circunstancias de acuerdo con una idea compartida por los miembros del grupo.
- Es una práctica social reflexiva, donde no cabe hacer ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica.
- - Es un proceso que exige la integración de la acción, el entrenamiento y la investigación y posee grandes potencialidades para mejorar las relaciones intergrupales. (pág. 185).

3.1.2 **Diseño en la Investigación Acción.**

La Investigación Acción es un campo ampliamente explorado en el que se han planteado diferentes diseños, partiendo de que el método es principalmente cualitativo.

En este sentido, Kurt Lewin afirmó que lo que interesa es analizar cuál es la situación presente, cuáles son los problemas urgentes y que es lo que debe hacerse, para lo cual planteó las siguientes etapas de la Investigación Acción:

1. Insatisfacción con el actual estado de cosas.
2. Identificación del área problema
3. Determinación del problema específico a ser resuelto mediante la acción
4. Formulación de hipótesis varias
5. Selección de hipótesis
6. Diseño de la acción para comprobar e implementar la hipótesis.
7. Evaluación de los efectos de la acción
8. Generalizaciones

Complementando lo anterior, Pérez Serrano (1994) plantea los siguientes pasos para realizar un proceso de investigación acción, el cual, según la autora no es lineal sino cíclico y: “exige muchas veces avanzar y retroceder en un proceso constante de aprendizaje abierto y continuo” (pág. 190):

Primer paso: Diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema". Se origina a partir de un “descontento” o algo en lo que el docente centra su preocupación al notar que no funciona correctamente. Para llevar a cabo este paso, es preciso que el investigador tenga en cuenta los siguientes elementos:

- Identificar el problema y enfocarse en la organización de los datos que lo caracterizan, de este modo se facilitará realizar un diagnóstico y conocer a fondo la situación.
- Realizar un diagnóstico, a partir de la recolección de ciertas informaciones, que apoyen el planteamiento del problema; a partir de allí, se podrá establecer el plan de acción.

Segundo paso: construcción del plan. De acuerdo con la autora, en este paso el investigador debe orientar sus planteamientos a la luz de la pregunta: ¿qué debe hacerse? Dicho cuestionamiento se apoya en tres momentos importantes:

- Pensar: El investigador detecta la situación problema, así como las posibilidades y limitaciones.
- Decidir: El investigador establece la ruta de acción y determina los recursos con los que podría contar.
- Planear: El investigador establece las acciones que va a llevar a cabo. “el plan guía y orienta a la acción, pero también constituye el punto de referencia para la reflexión posterior, la cual puede provocar la modificación y el desarrollo de nuevos planes”. (pág. 190)

Para llevar a cabo este paso el investigador parte de la realidad sobre la que se está investigando y busca mejorarla. Para trazar estas acciones es importante plantearse las siguientes preguntas: ¿Qué debe hacerse? ¿Por parte de quién? ¿Dónde hay que actuar para producir el efecto más poderoso posible? ¿Cuándo y cómo hacerlo?

Tercer Paso: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona; El investigador aquí pone en marcha lo planeado y se encuentra en constante reflexión sobre el plan inicial.

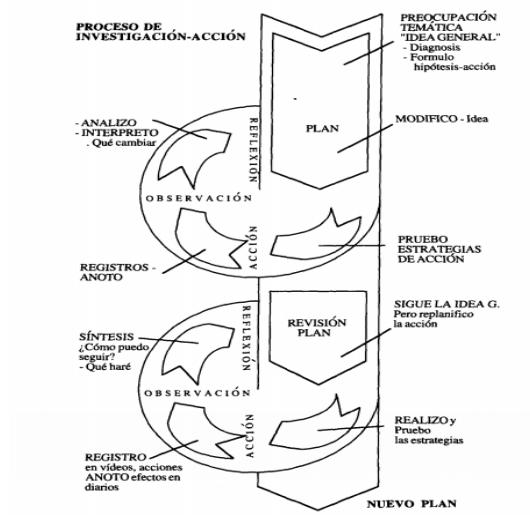
En este paso es preciso implementar diferentes instrumentos para la recolección y organización de la información.

Para llevar a cabo lo anterior, el investigador debe seguir el diseño planteado inicialmente; sin embargo, es necesario contemplar que se está en la permanente construcción de conocimiento a partir de la reflexión; por lo tanto, siempre existe la posibilidad de replantear, cambiar o continuar con lo trazado inicialmente. Reunir la información y sobre ella realizar el análisis, a través de la categorización, la sistematización y la reflexión. Para lo cual se pueden usar matrices, gráficas y rejillas.

Cuarto paso: Reflexión e integración de resultados. Replanificación. Aquí el investigador se cuestiona acerca de lo que ha realizado en los pasos anteriores; posteriormente determina si lo trazado responde a la solución de la situación inicial o si debe realizar nuevos planteamientos y modificar la ruta. Para llevar a cabo este paso, el investigador debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- Realizar un informe sobre los resultados de la investigación, requiere de un registro completo y detallado sobre las acciones realizadas durante la investigación y el trabajo de campo. Es preciso prestar mucha atención ante los cambios que se hayan mostrado en el grupo, durante el proceso de investigación.
- Una vez se realice el informe de los resultados, se debe analizar, interpretar y finalmente reflexionar sobre ellos, para dar cuenta de forma muy puntual sobre los hallazgos.

La siguiente gráfica apoya de forma muy concreta, los elementos anteriormente descritos.



Figuras2:Proceso De Investigación - Acción, Proceso Cíclico. Tomado de Serrano 1993

De este modo, se sustentan las fases en las que se divide esta investigación; cabe hacer énfasis en que “la reflexión sobre la acción se constituye en un proceso de investigación”, pues es a partir de las reflexiones sobre la realidad que vive el investigador, que se plantea los cuestionamientos para impulsar sus acciones. Así pues, esta investigación surge en medio de múltiples reflexiones y cuestionamientos, en torno a construcción de propuestas de transformación o innovación curricular. Lo cual, pone en una participación a los estudiantes, tomando en cuenta la importancia de actividades que susciten reflexiones al docente investigador y tomando como base la combinación entre perspectivas teóricas y actividades prácticas.

3.1.3 Caracterización de la Población.

3.1.3.1 Contexto de la Institución:

La Institución Educativa Distrital, en la cual desarrollé esta investigación, se encuentra ubicada en la localidad 5° de Usme, en el barrio Chicó Sur, el cual pertenece a la Unidad de Planeación Zonal UPZ Comuneros.

Este colegio, cuenta con una población de tres mil (3.000) estudiantes aproximadamente, distribuidos en dos jornadas; en ambas jornadas se encuentran estudiantes matriculados en todos los niveles académicos, es decir, desde preescolar hasta onceavo grado. La población de estudiantes oscila entre los 5 y veinte años. Son pertenecientes a estratos uno y dos; algunos incluso viven en casas construidas sobre terrenos no legales o de “invasión”; asimismo, a la institución asisten estudiantes de localidades limítrofes y otros barrios, como Alfonso López, El Uval, entre otros.

3.1.3.2 Sujetos de la Investigación:

La investigación fue desarrollada juntamente con niños y niñas del curso 402 de la jornada de la tarde (año 2018), que posteriormente pasaron a grado quinto (2019), en edades comprendidas entre los 9 y 12 años, quienes habitan el barrio Chicó Sur y otros alrededores como Alfonso López, Santa Librada, Usminia, Chuniza y El Uval.

Los estudiantes en su mayoría viven con familias nucleares, integradas por padre, madre y hermanos; sin embargo, algunos cuentan con familias monoparentales, en donde la figura es sólo mamá o papá. Incluso viven con los abuelos u otros cuidadores. La actividad económica de estas familias es informal, en su mayoría no cuentan con empleos fijos, pues

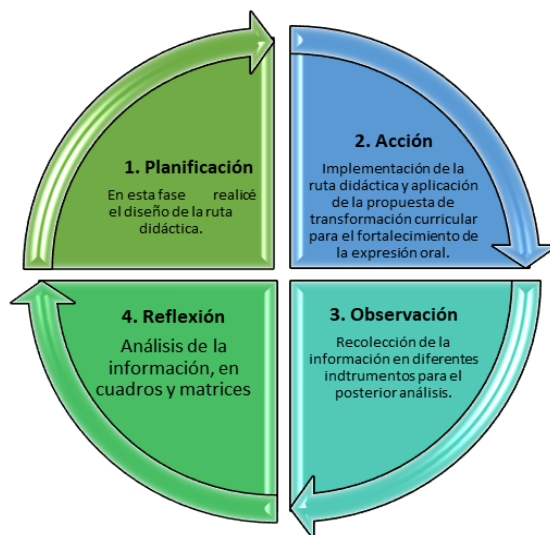
se desempeñan en diferentes labores, como asear baños en las plazas de mercado, limpiar casas de familias, ventas informales; algunos saben de panadería, son estilistas o conductores de vehículos de transporte público, así mismo debido a sus características socioeconómicas, un alto porcentaje de padres no accedió a educación superior, no se encuentran alfabetizados o hicieron algunos cursos en primaria.

Los estudiantes y sus familias en un 80% provienen de diferentes departamentos y municipios del país, por ejemplo, de zonas como el Chocó, Nariño, Meta, Pasto entre otros. Asimismo, debido a la gran problemática política y social en Venezuela, contamos con algunos estudiantes migrantes de dicho país, lo cual, tuvo gran influencia para el desarrollo de esta investigación, pues la interculturalidad es diferente en cada territorio, así como las experiencias que en cada uno surgieron. Por otro lado, también hay estudiantes que han vivido siempre en Bogotá, incluso en el mismo barrio o casa y otros que se han desplazado al interior de Bogotá en diferentes momentos y a diferentes barrios, lo cual también supone un factor importante, pues, aunque sean pertenecientes a la misma ciudad, las experiencias e interacciones dentro del territorio son distintas.

Este grupo de estudiantes era dinámico, participativo y previamente había establecido un nivel de confianza mutua, lo cual fue muy importante, pues como docente acompañé el proceso académico de ellos desde segundo de primaria y esto permitió reconocer los ritmos, dinámicas, establecer hábitos y normas de interacción en el aula que construimos juntos. Por lo anterior, al implementar esta propuesta de investigación, los estudiantes demostraron gran empatía ya que las dinámicas les resultaban cómodas y familiares. También se contó con el apoyo y la participación de los padres de familia en algunas actividades, en donde se requirió su presencia.

3.1.4 Diseño de la Metodología

Para el desarrollo de esta metodología se ha tomado como referente el modelo planteado por Kemmis basado en la espiral del conocimiento de Lewin y comprende cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión.



Figuras 3 Diseño metodológico. Creación propia.

3.1.4.1 Planificación: Diseño de la ruta didáctica

Se realizó la identificación de una situación problemática. Esta fase se desarrolló a partir del proceso académico de cuatro años, en el que pude acompañar a este grupo de estudiantes. De este modo, comencé a detectar ciertas situaciones que me generaron “descontento” en torno a la expresión oral y aspectos interculturales, así como en el diseño de los planes y mallas curriculares. También me llamó la atención la cantidad de narrativas de vida de los estudiantes que se iban compartiendo durante el desarrollo de las clases. Posteriormente realicé el planteamiento del problema y las preguntas que orientaron esta investigación.

Por otro lado, se realizó el diseño de una entrevista preliminar con los docentes, con el propósito de conocer si existían dinámicas interculturales en las aulas y la importancia que para los maestros tenía el relato de vida de los estudiantes como posible recurso pedagógico.

TIEMPO	PERSPECTIVA (S) Y CONCEPTOS ESTRUCTURANTES	ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN CURRICULAR	PROPÓSITOS FORMATIVOS	CONTENIDOS ESCOLARES	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS (POR SEMANA)	EVALUACIÓN

Figuras 4: Planeación por actividades con parámetros orientadores.

Durante esta etapa, realicé el diseño y planeación de la propuesta de transformación curricular, con el fin de conducir hacia la respuesta de los interrogantes planteados inicialmente. Esta propuesta contenía en su estructura unos parámetros orientadores, los cuales se describen a continuación:

- **Tiempo:** Aquí se establecieron los tiempos en los que se llevaría a cabo la propuesta. La cual se desarrolló a lo largo de diez actividades a lo largo del año 2019, en un encuentro que duraba entre una y dos horas según la actividad.
- **Perspectiva (s) y Conceptos Estructurantes:** En este eje se trabajaron los conceptos que se iban a abordar durante cada sesión, bien sea de forma explícita en la conversación de estos temas con los estudiantes o de forma implícita en la que las que no se abordaban de forma directa con ellos. Estos conceptos estaban direccionados hacia el alcance de los objetivos planteados al inicio del proyecto de investigación.
- **Estrategia de Articulación Curricular:** De este modo se evidenció la forma en la que se articularon los conceptos contemplados en la malla curricular y los conceptos

abordados durante la implementación de la propuesta de transformación curricular, sin alterar los contenidos académicos propios del nivel, periodo y asignatura.

- **Propósitos Formativos:** En este parámetro se encontraban los objetivos que se pretendían alcanzar durante cada sesión. De este modo se evidenció que los objetivos por sesión debían estar articulados con los objetivos generales del proyecto de investigación.
- **Contenidos Escolares:** Aquí se evidenciaron los contenidos curriculares sobre los cuales se desarrollaron las actividades propuestas. Estos contenidos están escritos de forma literal y fiel con las mallas curriculares de la institución en la que se desarrolló esta propuesta de transformación curricular.
- **Actividades Didácticas (Por Actividad):** En este parámetro se describen las actividades que se desarrollaron durante cada sesión. Estas corresponden con los contenidos académicos y las dinámicas escolares regulares.
- **Evaluación:** En este parámetro se realiza una evaluación de lo desarrollado durante la sesión y de qué modo se evaluaron a los estudiantes.

3.1.4.2 Acción: implementación de la ruta didáctica, como propuesta de transformación curricular.

Con el fin de dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados en el paso anterior, se implementó el plan de acción durante cinco etapas, las cuales se describen en la siguiente tabla.

ETAPA	DESCRIPCIÓN GENERAL
ETAPA 1 YO	En esta etapa se plantearon actividades para conducir a los estudiantes a verse a sí mismos. Desde allí se direccionó la ruta hacia el relacionamiento y posterior mirada sobre los demás. Lo anterior se propuso para ser desarrollado durante dos sesiones de trabajo, denominadas de la siguiente forma: Actividad 1: ¿De dónde vengo? Actividad 2: Caminito – Caminito
ETAPA 2 TÚ	Posteriormente, fueron conducidos a verse en relación con los otros, que bien podrían ser sus compañeros, sus profesores o sus familiares. Así se buscaba generar espacios, por un lado, para el fortalecimiento de la expresión oral, a través de las narraciones y por otro, realizar acercamientos hacia la interculturalidad. Lo anterior se propuso para ser desarrollado durante dos sesiones de trabajo, denominadas de la siguiente forma: Actividad 3: ¿Dónde vivimos? Actividad 4: Mi barrio, ¿con quién vivimos?
ETAPA 3 ELLOS Y ELLAS	En esta etapa se pretendía que los estudiantes volvieran la mirada hacia los demás, prestando especial atención a las narraciones de aquellos con quienes vivían o se relacionaban en su cotidianidad, así como recordar algunas historias y personajes que hacen parte de su pasado. Lo anterior se propuso para ser desarrollado durante una sesión de trabajo denominada de la siguiente forma: Actividad 5: ¿Qué cuentan mis padres?
ETAPA 4 NOSOTROS	Aquí se buscaba que los estudiantes se relacionaran entre ellos, dando paso al “Nosotros”, a través de escritura de narraciones en las que tuvieran elementos de su realidad y su participaron en ellos. De este modo se buscaba ampliar la mirada del “Yo” inicial o del “Ellos y Ellas”, hacia la interculturalidad a través del “Nosotros”, tomando como base las experiencias de vida propias y las de los demás. Lo anterior se propuso para ser desarrollado durante tres sesiones de trabajo, denominadas de la siguiente forma: Actividad 6: Contemos, ¿Qué contamos? – Historias sobrenatural Actividad 7: Sigamos contando Actividad 8: Sigamos narrando

ETAPA 5

JUNTOS

Finalmente, se planteó una actividad en la cual se le indicó a los estudiantes realizar construcciones narrativas conjuntas, combinando características culturales entre unos y otros. También allí se realizó el cierre de la intervención y se recolectaron algunas frases y manifestaciones realizadas por ellos. Lo anterior se propuso para ser desarrollado durante una sesión de trabajo, denominada de la siguiente forma:

Actividad 9: Cantemos.

Figuras 5: Descripción General de la propuesta de Transformación Curricular, creación propia.

Durante el desarrollo de esta fase se recurrió a la narrativa como principal estrategia pedagógica, a través de la cual se logró realizar la integración de los conceptos abordados para y el análisis de las categorías. Este recurso se describe a continuación:

La Narrativa como el recurso pedagógico mediante el cual el investigador y el investigado se relacionan a través de la palabra hablada y escrita; a partir de allí, el docente investigador genera espacios propicios para la escucha y el compartir de historias, que bien podrían ser parte de la vida y parte de la imaginación. Así el docente crea una atmósfera para la interacción de voces y de emociones, en la que todos los participantes sientan que su relato tiene un lugar y un público atento y por lo tanto apelan a una voz y a expresión oral para poder contar sus historias.

De acuerdo con lo anterior, Jorge Larrossa (1995), afirma que:

La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás. (pág. 22).

Así el investigador debe prestar especial atención a cada narración, pues cada vez que se cuenta una historia, el narrador revive un recuerdo y por lo tanto, revive parte de su vida; así,

este proceso consiste en construir y reconstruir poco a poco la vida a través de palabras, gestos y otros recursos; se entiende, que transmitir una idea a través de la narración, del contar una y otra vez, es equivalente a vivir y revivir varias veces un episodio de la vida, como una pintura que se mira y siempre se le pueden encontrar elementos que no se habían visto antes.

Por lo tanto, un elemento incluido dentro del acto narrativo abordado en esta investigación, son los escritos autobiográficos, biográficos y relatos de vida. Los estudiantes a través del contar, fueron conducidos hacia el creer que eran los personajes principales en sus historias, reconociéndolas como propias y personales; demostrando a través de ellas un empoderamiento de la palabra hablada y una seguridad, en la que se evidenció que sólo ellos sabían lo que había pasado y nadie en el público podría contradecirlo; como lo afirman Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez (1997): “quienes más conocen una situación particular son aquellas personas que cotidianamente la viven”. (pág. 163) De esta manera, se invita a los espectadores a acercarse a las vivencias del narrador y así, entrar en su lenguaje y en su historia a través de la imaginación.

3.1.5 La recolección de la Información

Para llevar a cabo la recolección de datos y a partir de allí la observación de estos, se recurrió a algunas herramientas que se describen a continuación:

- **Entrevista:** La entrevista es un instrumento usado para la recolección de la información, mediante el cual los entrevistados no solo responden preguntas, sino que realizan toda una revisión de sus respuestas en la memoria, para procesarlas. En este sentido, existe una cierta interacción indirecta entre el entrevistador y el entrevistado.

A este respecto Manuel Cerón (2006) afirma que la entrevista en la investigación cualitativa es entendida más como una interacción dialógica que se asemeja mucho más a una conversación “natural” que a un “interrogatorio”. Asimismo, menciona que:

presenta las siguientes características como las más importantes: opera como una “verdadera conversación” que se desarrolla en forma controlada (no alborotada o meramente improvisada), no sigue un esquema rígido de desarrollo, debe retroalimentarse con incentivos que fomenten la motivación, el interés y la participación espontánea (así como el rapport), y exige una relación amistosa entre entrevistador y entrevistado. (pág. 229).

De este modo se evidencia que la entrevista en esta investigación fue tomada como un mecanismo para acercar a los estudiantes hacia una conversación direccionada entre ellos y su docente, de modo que los datos allí escritos ofrecieron una mayor perspectiva frente a la realidad de cada uno de ellos.

De acuerdo con lo anterior, se diseñó y aplicó un instrumento de recolección de información tipo entrevista, con preguntas abiertas, a seis docentes de la institución educativa en la cual desarrollé la propuesta de investigación, en donde dieron a conocer datos en torno a la cantidad de estudiantes que tenían por aula, cantidad de estudiantes provenientes de otras regiones del país y del extranjero, número de estudiantes con antecedentes de desplazamiento al interior de la ciudad de Bogotá, opiniones sobre los aspectos culturales que contribuyen al aprendizaje, así como las historias que conocían sobre la vida de los estudiantes y la influencia de estos, en el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, las narrativas y la expresión oral.

También se aplicó una entrevista a los estudiantes, con el fin de evidenciar algunas las características del entorno físico y cultural del cual son provenientes ellos y sus familias, se construyó una idea previa sobre pertenecer a un pueblo, cultura o grupo. Tomando como referencia el postulado de Ocaña (2006), donde afirma que: “toda entrevista ha de tener una estructura, un guion a seguir, un orden, no debe responderse con preguntas cerradas sino abiertas que dejen lugar a un diálogo abierto y flexible”, (pág. 6) se diseñó una entrevista que en la primera parte se diligenciara de forma individual y escrita, posteriormente, se hiciera la socialización de forma oral sobre lo que se había escrito; así se dio paso al diálogo direccionado, pero no cerrado de la información.

De este modo, fue posible identificar algunos elementos específicos sobre sus lugares de origen y la caracterización de la población de la cual hacían parte antes de llegar a Bogotá.

- **Diarios de Campo**

El Diario de Campo es un instrumento en el cual se registra detalladamente de la información sobre lo que se realiza en el campo de acción y permite realizar la sistematización de las prácticas en la investigación, con el propósito de ir focalizando permanentemente los objetivos de la investigación en la aplicación del plan de acción, para luego ir alimentando las matrices de análisis a partir de lo observado. Elssy Bonilla (1997) y Penélope Rodríguez afirman que: “un diario de campo puede constituir una verdadera radiografía del proceso de recolección y contribuye a afinar su capacidad analítica del problema”. (pág. 240).

Por lo tanto, las mismas autoras, afirman que durante este registro es importante realizar entre otras, la siguiente tarea: “Revisar periódicamente el registro de la observación para ir identificando patrones de comportamiento que indiquen los puntos referenciales para la

interpretación” (pág. 142). De este modo, se diligenció la información en formato de Diario de Campo, en el cual se registraron datos específicos como: actividad, investigador, objetivo, tema, lugar, espacio, técnica aplicada, personajes que intervinieron, descripción de actividades, consideraciones interpretativas, analíticas respecto al objetivo o pregunta de investigación y observaciones; a partir de allí, se identificaron elementos concordantes con los objetivos de la investigación.

- **Registro fotográfico, audios y videos**

Se recurrió a la toma de videos y audios, así como de fotografía para apoyar el análisis de la información y como registros observacionales, con el fin de documentar las situaciones que se dieron durante las sesiones.

3.1.6 La Reflexión: análisis e interpretación de la información

En la última etapa de esta investigación se realizó el análisis e interpretación de los datos recolectados en pasos anteriores.

Para llevar a cabo esta acción, se establecieron los siguientes procesos analíticos:

1. Categorías de análisis

Planteé una categorización, de modo que se hallaran consignados los conceptos teóricos definidos inicialmente y que tras el desarrollo y transcurso de la investigación se nutrieron con la implementación de la ruta pedagógicas, las reacciones, diálogos y avances que fueron mostrando los estudiantes; de este modo fui identificando aquellos elementos que podían tener relación con cada categoría. Una vez iba realizando las reflexiones, durante y posteriores a cada actividad, lo iba clasificando y ubicando en la categoría a la que pensaba podía corresponder.

Categorías	Análisis de la Información
Transformación Curricular	
Perspectiva Intercultural	
Uso de Narrativas	
Expresión Oral	

Figuras 6: Esquema de Categorías de análisis, creación propia



Figuras 7: Esquema de interrelación entre las categorías. Creación Propia

En la gráfica se puede observar que la transformación curricular aquí planteada, recoge en su interior todas las otras categorías y a su vez la interrelación existente entre cada una de ellas.

2. Clasificación de la información:

Tras escuchar con atención los registros audiovisuales, pasé a transcribirlos uno a uno ya que fueron insumo para ser después analizados, de igual modo procedí con las entrevistas; revisé cada uno de los trabajos escritos de los estudiantes, así como dibujos y fotos de

actividades desarrolladas en el aula de clases, clasifiqué las respuestas de las preguntas realizadas a los padres de familia, para extraer de allí información que fue posible ubicar en cada categoría de análisis.

A partir de lo hallado en las actividades anteriores, surgieron múltiples reflexiones, en torno a las categorías que había planteado, pues tenía ahora una perspectiva y un enfoque para observar lo que iba sucediendo y la forma en la que se desarrollaban las dinámicas del aula, siguiendo lo planteado en la ruta pedagógica y de cara a la propuesta de transformación curricular. Lo anterior, se definió un marco de análisis, que hizo posible enfocar la atención hacia los objetivos planteados. Del mismo modo fue importante reflexionar acerca de las acciones imprevistas que se fueron dando y que se sumaron al análisis e interpretación para esta investigación.

3. Elaboración de matrices analíticas

Para llevar a cabo lo anterior, se diseñaron unas matrices de análisis por cada una de las categorías, tomando en cuenta que la interculturalidad como perspectiva era importante que se reflejara en todo el diseño de la propuesta. Estas matrices se realizaron de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos planteados.

De este modo se diseñaron matrices en las que se relacionaban los desempeños curriculares planteados desde lo prescrito con la perspectiva intercultural propuesta y las actividades articuladoras, lo cual conduce hacia la propuesta de transformación curricular. Asimismo, se diseñaron matrices, en las que se hallaban elementos de la narración propuestos desde los autores y análisis de la narrativa hacia el fortalecimiento de la expresión oral.

4. Balance interpretativo por objetivos

Para realizar el balance interpretativo de la información hallada, fue necesario e importante, ir dando enfoque a través de los objetivos, en diálogo con los referentes teóricos hallados y las reflexiones que suscitó el transcurrir de cada actividad. Los objetivos, dieron la ruta de análisis y fueron enmarcando los hallazgos.

5. Balance Reflexivo sobre la metodología

Durante esta labor investigativa he reflexionado en torno a la importancia de adoptar una metodología que marcara la pauta para dar alcance a los objetivos propuestos. Así, la investigación acción, me permitió ver y determinar la forma en la que orientaría mis acciones como docente investigadora en el aula de clases.

Asimismo, la definición y aplicación de las estrategias y herramientas diseñadas en el marco de esta metodología posibilitaron organizar y analizar la información a la luz de las categorías. Lo anterior, se hallaba estrechamente relacionado con cada objetivo y con la intención de plantear una propuesta innovadora en el campo de la educación, lo cual coincide con los planteamientos de la investigación acción, pues la mirada crítica del docente investigador es determinante para adelantar propuestas que contribuyan al mejoramiento de la educación.

4 Capítulo 4

En este capítulo se presenta la descripción de las actividades planeadas en la ruta metodológica y cuyos parámetros, que se definirán más adelante, orientaron cada una de las etapas y actividades en las que se llevó a cabo la implementación de esta propuesta de trabajo. Dicha ruta se implementó durante las horas de clase en las asignaturas de Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ética y Religión, durante el tiempo que los estudiantes cursaban grado quinto de primaria en el año 2019.

4.1 La Ruta de Intervención Curricular: Descripción de las Etapas

Esta investigación inició como un ejercicio narrativo que fomentaba encuentros de palabra entre generaciones; lo cual surgió como una primera intención de recoger las historias de vida de los estudiantes y sus familias, a través de narraciones orales y escritas; luego, fue convirtiéndose en el hilo conductor del proyecto investigativo; a la vez se fueron reuniendo frases como las siguientes: *“Vea mijo, estudie porque a mí me tocó trabajar desde muy joven y por eso no pude ir a la escuela”* o *“Como yo siempre le he dicho, aproveche la escuela que pesa más un martillo que un lápiz”*, se fueron encontrando elementos culturales dentro de ellas y por lo tanto del sentido que los estudiantes le iban dando. De este modo, surgió el interés por analizar una posible transformación curricular, en la que se tomara en cuenta la interculturalidad para el fortalecimiento de la expresión oral.

Bajo el anterior fundamento diseñó una propuesta curricular, en la que se incluyeron espacios para generar narraciones de vida de los estudiantes, conducentes a hallar elementos culturales e interculturales dentro de las dinámicas de clase habituales.

Esta propuesta de trabajo surgió a partir del año 2018, cuando los estudiantes se encontraban cursando cuarto grado de primaria, pues tuve la oportunidad de acompañar el proceso académico de estos estudiantes en 4° y 5°. Por ello, se realizó en el año 2018 la observación y diseño de la ruta, que luego se implementó en el año 2019.

A continuación, se describe el desarrollo de cada una de las cinco etapas en que se desarrolló la secuencia didáctica, ésta fue registrada en una matriz que contenía los siguientes parámetros orientadores: 1) Tiempo, 2) perspectiva (s) y conceptos estructurantes, 3) Estrategia de articulación curricular, 4) Propósitos formativos, 5) Contenidos escolares, 6) Actividades didácticas (por actividad) y 7) Evaluación.

4.1.1 Primera Etapa

Esta etapa se denominó YO, se presentó con la intención de que los estudiantes iniciaran por hacer una revisión dirigida de sí mismos, a partir de su ubicación en el tiempo y el espacio. Allí se contenían las primeras dos actividades de trabajo.

A continuación, se presenta la matriz en la cual se registró la primera actividad denominada ¿de dónde vengo yo?, dentro de la etapa 1. **Anexo tabla 1**

En esta actividad, se trabajaron los siguientes Contenidos Escolares:

1. Lengua Castellana: Comprende estructuras e intención comunicativa de textos discontinuos como cuadros y tablas.

2. Sociales: Reconoce los principales aspectos geográficos de Colombia (ubicación, relieve, hidrografía, clima) y aspectos económicos del país (sectores de la economía), a partir de la lectura de mapas cartográficos, textos y mapas conceptuales.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la actividad 1 en la implementación de la propuesta curricular, a través de una entrevista escrita realizada a los estudiantes y la posterior socialización, se evidenciaron algunas de las características del entorno físico y cultural del cual son provenientes ellos y sus familias, se construyó una idea previa sobre el ser y pertenecer a un pueblo, cultura o grupo. Las Narraciones fueron la estrategia de articulación curricular y se desarrollaron de forma escrita en la primera parte y de forma oral en el momento de la socialización ante los compañeros.

Esta actividad permitió identificar los lugares de origen de los estudiantes y sus familias, rutas de migración y algunos elementos del entorno físico y social de estas rutas, las cuales se pueden apreciar en fotografías más adelante.

6. Las preguntas que contenía la entrevista aplicada a los estudiantes son las siguientes:

1. Nombre y curso del estudiante
2. Escribe en cuál ciudad y barrio resides actualmente
3. Escribe en cuál ciudad o municipio naciste y cuantos años viviste allí
4. Por favor colorea en el mapa tu lugar de origen:



5. ¿Qué características físicas y de la cultura podrías escribir sobre tu lugar de origen?
6. ¿Qué es lo que más extrañas de tu lugar de origen, y qué es lo que más te gusta de allí?
7. ¿Recuerda algún personaje especial de su lugar de origen? ¿Podría describirlo?
8. ¿qué actividades desarrollabas antes dónde vivías y ya no puedes hacer donde vives actualmente? ¿Por qué?
9. Realiza un dibujo de lo que más te gustaba de tu lugar de origen.

Figuras 8: Entrevista No 1 a los estudiantes

La entrevista constaba de las anteriores 9 preguntas. Con la pregunta 1 y 2 se buscaba ubicar en el tiempo presente al estudiante, identificando así los lugares de vivienda actuales y confirmar su cercanía con la institución. En las preguntas 3 y 4, se pretendía ubicar geográficamente al estudiante, de modo que pudieran verse reflejados en el mapa de Colombia y Venezuela, así el territorio y las regiones se mostraron de forma menos abstracta ya que al señalar en una imagen por sí mismos, ese lugar que tienen en sus memorias le daba otro significado a la lectura de mapas cartográficos, al relieve o a la ubicación geográfica.

Posteriormente, las preguntas 6, 7 y 8, estaban orientadas hacia aquellas emociones y recuerdos que les significaban algo importante a los estudiantes. Así se comenzaron a evocar lugares, personas y actividades que les generaron nostalgias, algunas risas, otros niños tenían su mirada perdida recordando y pensando. Hasta ese momento, la actividad se trataba solo de registrar la entrevista de forma escrita, aún no era el tiempo de hablar. Sin embargo, algunos ya curiosos trataban de saber qué había escrito el compañero, les causaba inquietud. Allí comienza a darse el segundo momento de la actividad, la cual consistía en socializar la entrevista.

El cuadro en el que se recogen y organizan las respuestas de la entrevista se halla **Anexo**
Tabla 9

La pregunta 4 es el mapa que se apoya en fotografías y la pregunta 9 es un dibujo que se apoya en fotografías.

En el segundo momento de esta actividad, se socializaron las respuestas de las entrevistas, en donde, además de leer las respuestas, fueron llegando más y más recuerdos, llenos de detalles y minucias. Por ejemplo, a la pregunta 6, sobre lo que más extrañaban de su lugar de origen, un estudiante afirma: *“Lo que más extraño es las vacas, los ríos y toda la naturaleza, había mucho espacio para correr y jugar”* éste sentir llevó a que varios estudiantes estuvieran de acuerdo y empezó a darse una dinámica más allá de leer unas respuestas, pues esta socialización se fue dando más como una conversación, un fluir de la palabra hablada.

Estas descripciones estaban acompañadas por unos movimientos físicos de la estudiante lo cual le ayudaba a ampliar su respuesta, por ejemplo, manifestaba que las

palmeras eran muy grandes y movía sus manos y hacía gestos como si las estuviera mirando, de igual forma describía el sabor del agua de coco transmitiendo con mímicas la sensación de beberla. Algunos niños expresaron que deseaban probarla, tras la descripción del sabor y la sensación.

Otro de los aspectos significativos para el grupo fue el de los estudiantes provenientes de Venezuela, pues encontraron contextos similares con la geografía colombiana, a la preguntó 6 sobre lo que más extrañaban de su lugar de origen, una estudiante contestó: *“Extraño la playa, el río el campo y las comidas venezolanas”*, ante esta respuesta los demás le preguntaron, cuáles eran las comidas venezolanas, ella respondió que eran pescados y mariscos. Los demás compañeros relacionaron esta respuesta con la costa colombiana, pues es la descripción encontraba características similares al lugar de donde ella venía, lo anterior debido a que había estudiantes que conocían muy bien cómo era la playa y cuáles eran las comidas que más consumían.

A partir de estas entrevistas se pudo dar espacio para las narraciones donde se describen aspectos culturales, entornos físicos y geográficos hallados en la memoria de los alumnos. En las narraciones se ponían de manifiesto descripciones del mar, los ríos, entornos naturales con plantas como palmeras, árboles de naranja, árboles de plátano, entre otros, asimismo en medio de la conversación se pudo hablar de los climas en lo que se daban estas plantas y se encontraron algunas razones del porqué esta biodiversidad no se hallaba en Bogotá. También se mencionaron algunas comidas típicas como pescado, mariscos y tamales, así como los lugares y utensilios en los que se preparaban estos alimentos, lo anterior permitió hacer una pequeña comparación con el clima y las comidas típicas en Bogotá. De

esta manera se abordaban los contenidos escolares previstos para el curso en ciencias sociales.

Por otro lado, se manifestaron algunos sentimientos cargados de nostalgias y recuerdos emocionantes, mostraron que extrañaban mucho su territorio, su lugar de origen, extrañaban jugar, sentir el agua del mar en los pies, sumergirse en los ríos, montar a caballo, correr libremente, como si en donde se encontraban estuvieran presos y no pudieran disfrutar de lo que ellos llamaban sentirse libres, pues algunos aseguraban que se sentían “encerrados, en peligro”.

A partir de este ejercicio inicial los estudiantes se permitieron aprender y enseñar sin darse cuenta, simplemente hablando de lo que la vida les ha ido mostrando y querían hacer que los demás pudieran verlo también, a través de la descripción de cada lugar y situación que iban narrando.

En la segunda actividad se realizó la actividad didáctica “Caminito, Caminito”. A continuación, se presenta la matriz en la cual se registró esta actividad, dentro de la etapa 1 y sus correspondientes parámetros orientadores. **Anexo tabla 2**

En esta actividad, se abordaron los siguientes Contenidos Escolares:

1. Religión: Analiza y argumenta acciones cotidianas en las que se evidencia valores y/o virtudes (como la solidaridad, el compañerismo, la camaradería, la fraternidad, el altruismo y la filantropía) que fomentan el servicio por el otro.
2. Ética: Identifica la historia de su nacimiento y otros acontecimientos importantes como aspectos relevantes en su formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la actividad consistió en exponer por parte de los estudiantes momentos que recordaron y que particularmente marcaron sus vidas. Esto se dio a partir de la construcción de un friso que contenía la narración de eventos personales formando la línea de su vida. Posteriormente, en una cartelera iban poniendo notas adhesivas y plasmaban de forma escrita o gráfica algún recuerdo, con éstas formaban cada uno un camino y en algunos momentos se daban cruces de estos caminos, ya fuera por un evento en común, una anécdota o algún acontecimiento similar al del compañero o compañera. Este ejercicio buscaba por un lado que los estudiantes tuvieran confianza y seguridad en sí mismos para que comunicaran abiertamente sus experiencias de vida y por otro lado, se encontraran puntos en común que permitieran generar nuevas relaciones a partir de identificarse con la historia del otro. Lo anterior se iba direccionando por medio de preguntas que surgían y ayudaban a ampliar la información y motivaban a los estudiantes para proporcionarla.

Este fue un espacio de escucha muy importante, porque reconocieron que los compañeros admiraban su valentía y su fuerza, pues su anécdota ahora tenía un tinte de hazaña. En esta actividad el componente que dio lugar a las narraciones fue la emocionalidad con la cual los estudiantes contaban a sus compañeros lo vivido; así lograron transmitir de alguna manera lo que sintieron en ese momento de la caída y la valentía con la que la enfrentaron.

En el momento descrito anteriormente, se percibió una atmósfera de familiaridad, los niños se veían emocionados hablando de sus anécdotas y sus experiencias, hasta los más tímidos lograron mostrar una sonrisa o algún gesto al escuchar a los demás, se mostraron muy atentos y cuidadosos, pues no todas las narraciones estaban rodeadas de risas y alegría.

Teniendo en cuenta lo anterior, se generó un ambiente de familiaridad, pues los estudiantes comenzaron a verse con una mirada más afectiva y cercana. La actividad se cerró con abrazos, con reflexiones hacia el juzgar a los demás y sobre lo importante que es hablar de lo que se siente, esto fue más allá de una clase común e iba en el mismo sentido del contenido escolar de la asignatura de ética propuesto para la actividad. De esta manera, se orientó al estudiante a darse cuenta de lo que implica pasar por una revisión personal de su vida, a partir de su nacimiento, de una manera muy cuidadosa pues abrir ese libro no es tarea fácil para la mayoría y menos si se trataba de abrirlo frente a los demás.

Por otro lado, en esta actividad se evidenció que los relatos de los estudiantes estaban acompañados de movimientos con su cuerpo, de los diferentes tonos de voz, del dibujar las imágenes en el aire con sus manos y brazos, casi revivieron las historias con tal detalle que podía sentirse una parte de ellas, incluso generando emociones que suscitan tristeza y lágrimas, o carcajadas de alegría o gracia. Así se dio cierre a este momento cargado de distintas emociones.



Figuras 9: Foto Estudiantes y cartelera con notas adhesivas en la actividad “Caminito Caminito”

Durante esta primera etapa se recurrió a contenidos curriculares específicos de la institución, de modo que esta propuesta se pudiera llevar a cabo dentro de los horarios de clase y sin alterar la planeación institucional.

4.1.2 Segunda Etapa

Esta etapa denominada TÚ, se llevó a cabo durante las actividades tres y cuatro de trabajo, en las cuales se desarrollaron los conceptos de interculturalidad y adaptabilidad a contextos diferentes al de origen, por medio de la potenciación de la expresión oral, asociada a la interculturalidad y aplicadas en diferentes actividades narrativas.

Durante la actividad cuatro se realizó la actividad denominada ¿Dónde Vivimos? A continuación, se presenta la matriz de registro para esta actividad dentro de la etapa 2 y sus correspondientes parámetros orientadores. **Anexo tabla 3**

En esta actividad, se abordaron los siguientes Contenidos Escolares:

1. Sociales: Identificar y reconocer características socioculturales de su grupo familiar, así como la importancia de la vivienda en dicho entorno.
2. Sociales: Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive o de dónde procede.
3. Sociales: Valora la diversidad cultural del país, asumiendo una actitud de respeto por las diversas identidades personales, contextuales y culturales de sus pares y docentes y por las responsabilidades propias frente a la convivencia de su grupo

Con base en lo anterior, la actividad que se propuso buscaba presentar experiencia narrativa a través de la oralidad en la que los estudiantes hablaron de eventos que les resultaban familiares y divertidos, situaciones en las que recordaron algunas habilidades que en sus contextos actuales ya no encontraban cómo demostrar, pues ya no hay por ejemplo cómo cazar animales u ordeñar vacas.

Esta actividad se llevó a cabo de forma espontánea, la indicación fue solo una: Vamos a hablar sobre alguna habilidad que hayan aprendido en sus lugares de origen o que hayan aprendido recientemente en sus lugares de vivienda actual. Por ejemplo, hablamos sobre cuidar animales, ordeñar vacas, montar a caballo, nadar o cazar. Una vez dada esta instrucción ocurrió un despliegue de creatividad a través de la oralidad, aquí las palabras parecían agotarse y recurrieron a gestos, sonidos, descripciones detalladas de aquello que iban narrando.

Cada historia narrada por su protagonista contenía una carga cultural significativa; otro estudiante, quien contó muy detalladamente como en su tierra, preparaban todo lo necesario para cazar un animal, narró el paso a paso de cómo lo cazaban: *“es una rama larga que se dobla, la doblo, pongo dos estacas, pasa el animal, por ahí y lo pisa, es redondo, lo pisa y ahí salta la trampa y el animal se queda colgando”*, así se pudo observar la propiedad de la narrativa que tenía este niño hablando de algo que a la mirada de los demás era desconocido y hasta impresionante.

Estas dinámicas de grupo invitaban a ampliar la mirada hacia el mundo de conocimientos, pues era necesario que los estudiantes reflejaran su realidad en la realidad de los otros; por ello, se llamó la atención también en los niños venezolanos, porque ellos tienen muchas cosas que contar. por tanto, la llegada de niños y niñas provenientes del vecino país a nuestras aulas, amplió el discurso pues, ya no se hablaba sólo de Colombia, sino de dinámicas que trascendían las fronteras. El intercambio de lenguajes, la forma de nombrar las cosas, las dinámicas y hábitos, los ritmos musicales, entre otros aspectos, se convirtieron en el aula en nuevas formas de nombrar el mundo, pues se fueron revelando otras maneras de contacto como: el visual, el verbal, el corporal, para luego enriquecer los aprendizajes y fortalecer la expresión oral.



Figuras 10: Foto dibujo de un estudiante, ilustrando como cazan los animales

Durante la actividad cuatro, denominada: ¿Con quién vivimos? se contó con la implementación y uso de recursos tecnológicos para crear un álbum de fotos y a través de imágenes o datos, relatar cómo veían ellos desde su perspectiva los barrios en que viven actualmente, con el propósito de comunicar diferentes significados que surgieron en cada estudiante sobre estos lugares y lo que les representaba.

A continuación, se presenta la matriz en la cual se registró esta actividad dentro de la etapa 2 y sus correspondientes parámetros orientadores. **Anexo tabla 4**

En esta actividad, se trabajaron los siguientes Contenidos Escolares:

1. Sociales: Identificar y reconocer características socioculturales de su grupo familiar, así como la importancia de la vivienda en dicho entorno.

2. Sociales: Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive o de dónde procede.

Con esta base curricular, los estudiantes fueron observando algunas características socioculturales de su grupo familiar y del entorno en el cual se ubicaba su vivienda, de esta manera identificaron los cambios en las formas de vivir de los grupos humanos de los cuales han hecho parte, a partir del reconocimiento de los tipos de domicilio que se encuentran en el contexto de su barrio actual, así como del territorio o lugar de donde provienen. Se organizó la clase por grupos de trabajo y cada uno construía una presentación de diapositivas donde mostraban fotografías de los entornos donde vivían. Lo anterior se llevó a cabo por medio de la aplicación de textos discontinuos como cuadros y tablas, con una intención comunicativa, en las que se fueron registrando las descripciones de diferentes lugares, datos puntuales como población estimada, tipo de población, edades, locales con negocios más frecuentes además de algunas normas y reglas propias de su barrio.

A partir de sus percepciones personales, contaron en común que sus barrios tenían diferentes problemáticas asociadas a la inseguridad, la desigualdad, los vicios y las basuras. Algunos estudiantes que han vivido siempre en los barrios de la localidad de Usme manifestaron que no extrañan otra forma de vivir, pues se han acostumbrado a esta dinámica social y hasta conocen las familias de las personas que roban, algunos los conocen desde que eran niños y se saludan con ellos. Al contrario, sucede con los niños que vienen de entornos rurales, pues ellos manifestaron que sienten inseguridad, que el barrio es muy frío, que no hay espacios para correr y jugar libremente y que no pueden vivir cosas como las que narraron en actividades anteriores.



Figuras 11: fotografías tomadas por los estudiantes, sobre algunas problemáticas de su barrio

Finalmente, los estudiantes expusieron a sus compañeros lo hallado y construido en la actividad anterior, gracias a esto se logró fortalecer su fluidez y apropiación del tema a la hora de socializar a sus compañeros, de modo que la actividad se desarrolló en un ambiente de atención y escucha. Por otro lado, el uso de recursos tecnológicos posibilitó la exploración de nuevas formas de relatar y la apertura a otras alternativas audiovisuales.

4.1.3 Tercera Etapa

Esta etapa denominada ELLOS Y ELLAS se llevó a cabo durante la actividad cinco de trabajo. En esta se implementó la actividad ¿Qué cuentan mis padres? A continuación, se presenta la matriz de registro para esta actividad dentro de la etapa 3 y sus correspondientes parámetros orientadores. **Anexo Tabla 5**

En esta actividad, se trabajaron los siguientes Contenidos Escolares:

1. Lengua Castellana: Interactúa de manera creativa y respetuosa en las diferentes situaciones comunicativas que se presentan en el aula.
2. Lengua Castellana: Regula sus emociones y se comunica de manera adecuada en el trabajo individual y cooperativo demostrando buenas relaciones con los demás.
3. Lengua Castellana Tercer Periodo: Lee textos en voz alta con un volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra y adecúa su entonación según las marcas textuales, ortográficas y de entonación

Con base en lo anterior, se le indicó a cada estudiante que debía hablar con sus padres para que les relataran una historia o anécdota de la infancia, que ubicaran su voz infantil en un pueblo o comunidad del pasado para que revivieran y contaran una experiencia; de este modo lograran establecer una comunicación directa y contada de “niño a niño y de niña a niña”. Posteriormente en el aula a través de espacios de socialización, los estudiantes narraron cómo sus padres simulaban movimientos, soltaban risas o lágrimas, revivían nostalgias y les relataban la historia detrás de alguna cicatriz; los niños y niñas expresaron como estos relatos los acercaron un poco más y para algunos fue la excusa que los llevó hacia una caricia o un abrazo. De esta manera los estudiantes fueron abriendo esos baúles en medio de la clase y contaron cada historia frente a sus compañeros, demostrando una fuerte relación entre la comunicación y sus emociones, que se encontraban sostenidas a través del vínculo entre ellos y sus padres. Lo anterior se desarrolló a través de las siguientes cuatro preguntas orientadoras que debían resolver en casa con sus padres:

1. ¿Dónde nacieron tus padres?

2. ¿Dónde y con quién vivieron su infancia tus padres?

3. ¿Por qué llegaron a vivir a Usme?

4. Píde a tus padres que te cuenten una anécdota que recuerde de su infancia.

Así, a través de este pequeño cuestionario, se revivieron momentos que seguramente sus padres contaron con la misma emoción y se compartió información respecto a sus lugares de origen, algunas características de sus vidas y motivos de su migración a la localidad de Usme.

Con la primera pregunta se identificaron algunos lugares de la geografía colombiana y venezolana, cuando los estudiantes estaban contando de cuáles lugares provenían los padres, fueron ubicando estos sitios en un mapa de Colombia y sus alrededores. Aquí se identificaron los siguientes lugares:

1. ¿Dónde nacieron tus padres?
• Chipaque Cundinamarca • Pinillos Bolívar, cerca del Magdalena • Bogotá • Maicao Guajira • Chitaraque y Sogamoso Boyacá • Parí • Venezuela, Estado Carabobo • Tolima • La Dorada Caldas • San José del Guaviare • Santana Boyacá • Banco Magdalena • Landázuri Santander • Venezuela Yaracuí

Figuras 12: Respuestas pregunta Número 1 de actividad con los padres y acudientes en casa

Las narraciones con respecto a la segunda pregunta mostraron aspectos de la infancia de los padres y las generaciones de las cuales han heredado sus costumbres. Se identificaron las siguientes respuestas:

2. ¿Dónde y con quién vivieron su infancia tus padres?
• Mi mamá vivió su infancia con su abuelita, luego fue a vivir con mi abuelo y mi tío • Mi mamá vivió con sus padres y sus hermanos • Con mi abuelo y mi abuela • Mi mamá vivió con una tía y su esposo • Mi papá vivía con sus padres y luego ellos se separaron y él se fue con mi abuela • Mi papá primero vivía con su mamá y luego se fue a vivir con sus abuelos maternos al campo, allá creció y vivió casi toda su infancia • Yo no vivo con mis padres, vivo con mi abuelita y ella me dice que siempre vivió con sus padres y sus hermanos.

Figuras 13: Respuestas pregunta Número 2 de actividad con los padres y acudientes en casa

Las historias narradas con relación a la tercera pregunta mostraron los motivos por los cuales migraron a la localidad, a continuación, se muestra el registro de las respuestas:

3. ¿Por qué llegaron a vivir a Usme?
• Mis padres se vinieron a vivir a Usme porque mis abuelos vivían en Diana Turbay, mi abuelo compró un lote en Usme cuando mi mamá tenía 5 años • Vinieron a vivir a Usme buscando mejores oportunidades • Mi mamá se vino a vivir a Bogotá buscando mejores opciones laborales, mi papá se vino a Bogotá porque él es conductor y le gustaba más Bogotá para trabajar • Mis abuelitos se vinieron a vivir a Usme y se trajeron a mi mamá, porque un tío se había venido para acá y luego mis abuelos vinieron a vivir con él. • Llegaron a vivir a Usme por circunstancias familiares, ya que tuvieron problemas con la familia de mi papá y nos mudamos a vivir cerca de la familia de mi mamá. • Mi abuelo compró una casa en Usme, por eso mi mamá se mudó ahí con él y mi papá se vino a Bogotá ayudarle a una amiga a vender empanadas. • Nos vinimos a Usme porque en el pueblo no había trabajo ni alimento. Casi nunca teníamos que comer, durábamos hasta días sin comer nada.

- Mi mamá se vino a vivir a Usme porque en Ubalá era muy difícil para la comida y le tenía además mucho miedo a las serpientes que habían allá
- Mi papá siempre ha vivido en Usme.
- Mis padres decidieron venir a vivir a Colombia porque que allá en Venezuela estaba difícil la situación económica y una amiga que conocieron en la iglesia les dijo que aquí había buenas oportunidades de trabajar y vivir mejor que allá
- Mis papás se separaron y me fui a vivir al Virrey con mi mamá
- Mi tío se vino a vivir a Usme porque mis abuelos compraron casa aquí y se vivieron todos a vivir ahí
- Mis papás estaban buscando un lote para construir y encontraron uno en el Virrey y lo construyeron y es la casa en la que vivimos hoy en día.
- Mi mamá se fue de la casa de mis abuelos y se vino a vivir a Usme sola.
- Los abuelitos de mi mamá se vinieron a vivir a Usme porque vendieron la finca y desde ahí le ha tocado muy duro vivir en Bogotá.
- Mis papás se vinieron a vivir a Usme porque el arriendo era más económico.
- Nos vinimos a vivir a Bogotá porque no había trabajo en la finca.
- Porque una tía vivía en Usme y nos invitó a vivir a su casa
- Nos vinimos a vivir a Bogotá, porque mi mamá conoció a mi padrastro y él nos trajo a vivir aquí. Por eso vivimos aquí hace 6 años en una casa en Usme.
- Mis abuelos se vinieron a vivir a Usme buscando una mejor manera de vivir con los hijos.

Figuras 14: Respuestas pregunta Número 3 de actividad con los padres y acudientes en casa

Las narraciones basadas en la cuarta pregunta mostraron riqueza en cuanto a los detalles, los padres al tener más información aportaron eventos y anécdotas que dieron elementos culturales importantes para compartir en el aula. Las siguientes fueron las respuestas que se generaron en este momento:

4. Pide a tus padres que te cuenten una anécdota que recuerde de su infancia.

- Mi abuela dormía con sus tres hermanas porque no había cama para todos, a mi abuela se le murieron los abuelos y se puso muy triste porque los amaba mucho.
- Mi mamá me contó que un día le tocaba ir por la leche y que cuando iban bajando por una montaña mi mamá se resbaló y cayó en una parte y mi tío cayó en otra parte, mi tío cayó en una piedra y se descalabró y estaba botando mucha Sangre de la cabeza y aún faltaba camino para llegar donde vendían la leche. Mi abuela le dijo después a mi mamá que ella no quería que se lo llevara, que por eso le había dicho que no se lo llevara y mi abuela la cogió a cocotazos, le tiraba cacaos en la cabeza y le pegó correazos y la correteaba con palos.
- Mi papá no pudo ir a estudiar, solo hizo hasta primero de primaria, y cuando estudió iba al colegio sin zapatos, la maleta era de pantalón y los bolsillos era la cartuchera, que hacía mi abuela para él y mis tíos.
- Un día mis abuelos, mis tíos y mi papá se fueron a vivir al frente de la tía Sixta y les gustaba tanto estar allí, porque todos los días podían jugar con los primos.
- Mi mamá vivía en el campo y vinieron a la ciudad de Bogotá porque vendieron la finca en Santana Boyacá y a partir de ese momento la vida se ha tornado muy dura en Bogotá.
- Mi mamá y mi tío se fueron a cortar escobillas para hacer una escoba y mi mamá cogió escobilla, cuando mi tío lanzó el machetazo y le cortó los nudillos a mi mamá y mi abuelo corrió con ella al hospital para que le pusieran puntos. (el estudiante quien se encontraba narrando esta historia, comenzó a llorar al momento de la narración, porque sentía mucha nostalgia de ver que su mamá había vivido esta experiencia y le daba tristeza por ella)
- Mi mamá dice que ellos eran muy pobres, pero que a ellos solo les importaba jugar y que hubiese comida.
- Mi tía vivía en una subida muy empinada, y antes de que pavimentaran la calle, mi tía se cayó por ahí con unos patines que le habían regalado y se raspó mucho las rodillas.
- Mi papá cuenta que cuando él tenía siete años mi abuelo lo enviaba con mi tía a vender naranjas y panelas y que a mi tía le daba mucha vergüenza gritar por la calle, mi papá dice que a él no le daba pena y que por eso no le da vergüenza ningún trabajo.
- Los mejores momentos de la infancia de mi madre fueron cuando llegaba la navidad y se reunían todos en familia y esperaban la llegada del niño Jesús, luego comían pan de jamón y uvas. Todo muy bonito.
- Los mejores momentos de mi infancia, dice mi padre, es cuando mi papá vivía comiendo banano en el campo.

- Mi mamá cuando era pequeña se metió debajo de un árbol y vio unos huevos y se puso a jugar con ellos, se le cayó, se rompió y salió una serpiente.
- Cuando era niña me mandaron a la tienda y salí sin darme cuenta de que mi hermanita menor había salido detrás de mí y luego llegué a la casa y mi mamá me preguntó por mi hermanita, yo le dije que no se había ido conmigo y mi mamá se puso como loca, hasta que apareció en una estación de policía que una señora la había llevado.
- Mi abuelo llevó una guayaba pera para que mi mamá la compartiera con su hermano y ella no compartió, se la comió sola, y se enfermó, la tuvieron que llevar de urgencias.
- Mi mamá recuerda que una vez, un 31 de octubre, mi abuelo la disfrazó de chilindrina y salieron a pedir dulces, que esto la hizo muy feliz en ese entonces, lo recuerda como el mejor día de su vida.
- Mi mamá cuenta que cuando eran niños, los llevaban a ella y los hermanos a la quebrada, un primo de mi mamá se metió una vez y dejó los zapatos a un lado de la quebrada y la quebrada se los llevó envueltos entre agua y tierra.
- Mi papá dice que los veranos eran muy bonitos porque no había lluvias y así podían ir al río a acompañar a mi abuela, mientras ella lavaba la ropa ellos jugaban en el río.
- Mi papá iba saltando y cantando con mi tía Mariel y de repente vieron venir un caballo blanco, de repente el caballo tomó a mi tía por la cabeza con el hocico y le hizo una herida en la cabeza, ahí mi abuelo tuvo que llevarla al hospital.
- Mi mamá cuenta que cuando era niña le gustaba ir al colegio y cuando llegaba de estudiar lo primero que hacía era visitar a la abuela y ella le ayudaba con las tareas y luego jugaban con las muñecas, cuando ella se sentía triste por algo su abuelita la consentía y le decía cosas bonitas, le decía que nunca se rindiera, que cuando creciera luchara por sus sueños y que Dios siempre la iba a cuidar.

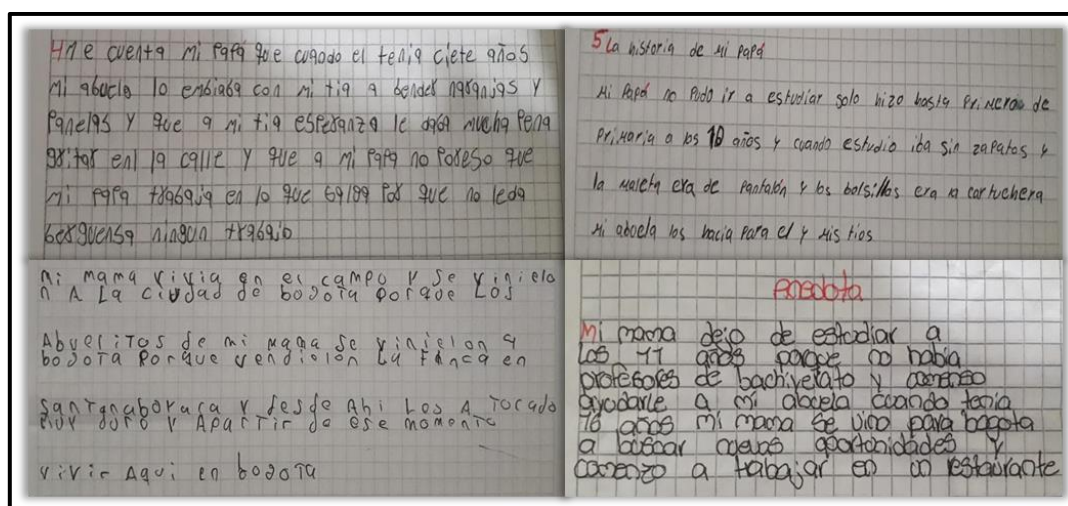
Figuras 15: Respuestas pregunta Número 4 de actividad con los padres y acudientes en casa

Lo anterior permitió ver que los estudiantes narran las historias de forma muy natural, la mayoría de ellos no estaba leyendo la historia lo cual mostró que al ser la exposición de un tema que para ellos es familiar o con significado, la información que estaban exponiendo era más fluida, el lenguaje que usaban era muy cercano a ellos.

Asimismo, los entornos físicos se describen como si cada estudiante los hubiera visto, aunque no hubiesen estado allí, algunos de ellos incluso comenzaron a llorar al imaginarse

sus padres viviendo ciertas situaciones. Los estudiantes contaron que algunos padres lloraron al contar las historias, otros casi no podían contar de la risa; esta experiencia fue para ellos significativa, al encontrar en sus padres cierta fragilidad expresada en el recuerdo de su infancia, algo así como si un niño hablara con otro niño.

Por otra parte, la actividad permitió abordar elementos de otras asignaturas sin que estuviera en la planeación, hablaron de lugares geográficos de Colombia, de entornos naturales y de algunos animales; por ejemplo, reconocieron que las serpientes son ovíparas, sin siquiera pasar por este concepto, también hablaron de las quebradas, de los ríos, de los mares, de las montañas temáticas que se abordan en la asignatura de ciencias sociales como parte de la geografía, pero aquí la experiencia viva a través de la narración ofreció información clara y significativa.

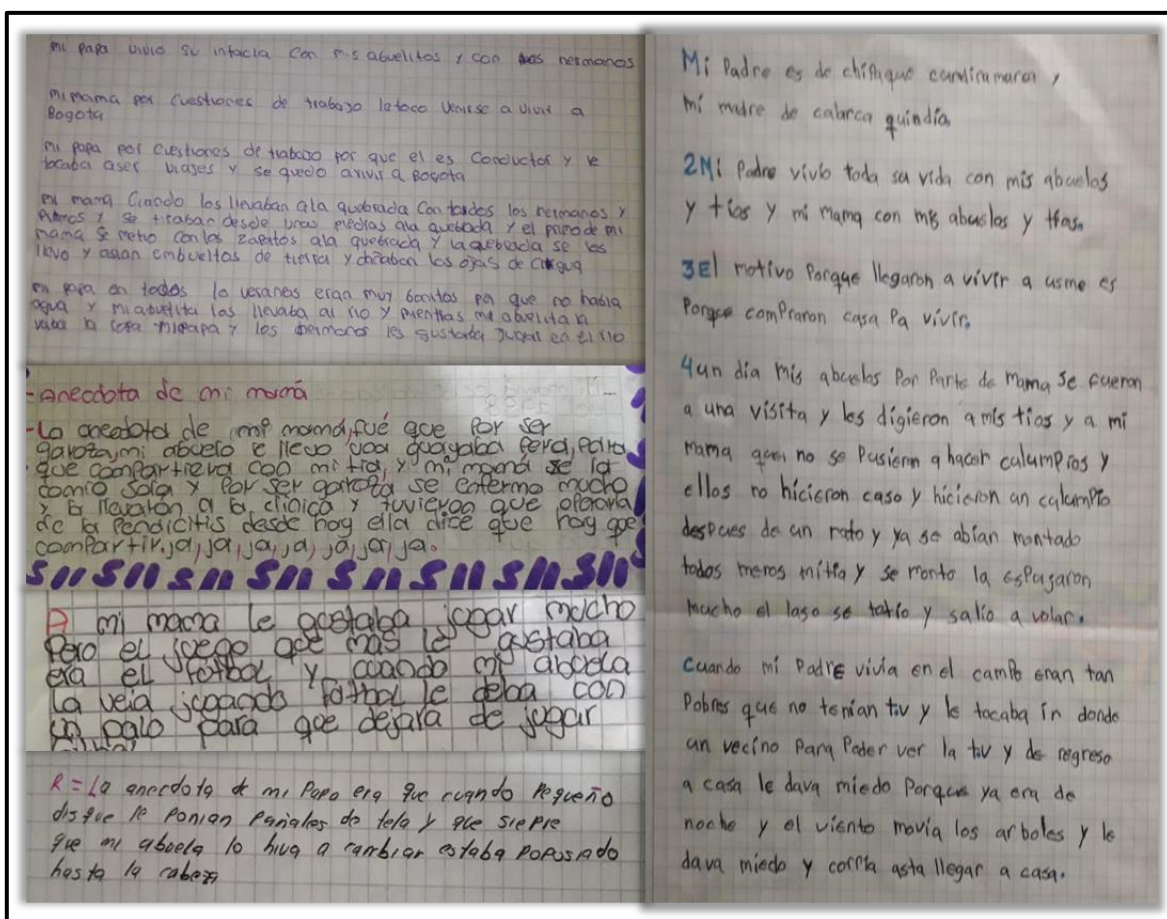


Figuras 16: Escritura de los estudiantes acerca de narraciones contadas por sus padres

Por otro lado, esta actividad fortaleció la comunicación verbal y no verbal, a través del escuchar a los padres, luego narrar lo escuchado y después sentarse a escuchar a los demás

compañeros; esto permitió conocer historias contadas una y otra vez, con matices diferentes que se iban poniendo a través de las narraciones; así, recordar lo narrado y tratar de mantenerlo fiel a la versión inicial les exigió recordar sin perder detalle, sin olvidar datos, nombre de personas, descripción de lugares, colores, formas, sonidos, narrar la historia les implicó manejar sus emociones y sus percepciones. Así se vivió este espacio narrativo, en que la realidad de unos, a través del relato, pasa a ser un cuento para los otros, sin dejar de lado una atmósfera de respeto y atención.

Finalmente, de manera implícita los estudiantes no solo fueron aprendiendo a conocer a sus compañeros en medio de esta experiencia, sino que, a través de estos relatos, también aprendieron algunos conceptos académicos de las diferentes asignaturas de su nivel.



Figuras 17: Escritura de los estudiantes acerca de narraciones contadas por sus padres

4.1.4 Cuarta Etapa

Esta etapa se componía de las actividades número seis, siete y ocho denominadas: NOSOTROS. “Contemos, ¿Qué Contamos?”. Esta etapa fue nombrada así, ya que se esperaba que los estudiantes realizaran narraciones en las que se incluyeran relatos con base en situaciones en las que ellos participaron al tiempo que otras personas. Así se ampliaba la mirada del yo o del ellos, hacia la interculturalidad a través del nosotros.

Dentro de las actividades que se aplicaron se abordaron los conceptos estructurantes de comunicación intercultural, narrativa y lectura crítica. De esta forma se observaron otros

aspectos culturales que contienen las narraciones compartidas en el aula. En esta etapa los estudiantes fueron creando textos narrativos con una mayor rigurosidad y a través de la lectura crítica se abordaron historias con personajes de mitos y leyendas tradicionales y se analizó la influencia del proceso de colonización española y la religión católica en la transformación cultural del país.

En la actividad siete se realizó la narración de historias sobrenaturales que ellos aseguraron haber vivido o que sus familiares les habían contado, de aquí se pudo identificar por un lado algunas tradiciones religiosas y por otro lado algunas tradiciones culturales. Se propiciaron espacios para el debate y la manifestación de posturas políticas y la socialización de puntos de vista frente a los procesos posteriores a la colonización, así, se dio un contexto histórico y también social a lo que ellos conocen como sus tradiciones religiosas.

A continuación, se presenta la matriz de registro para esta actividad dentro de la etapa 4 y sus correspondientes parámetros orientadores. **Anexo Tabla 6**

Los Contenidos escolares que se abordaron durante esta actividad fueron los siguientes:

1. C. Sociales: Comprender y analizar aspectos históricos, geográficos y sociopolíticos generales de Colombia, confrontándolos con su contexto inmediato y otros contextos dados, identificándose cultural, social y políticamente con el país.
2. C. Sociales: Demuestra una posición crítica frente al mestizaje y la colonización como aspectos importantes en la construcción de identidad cultural del país,

expresándose de forma respetuosa y asertiva para defender su punto de vista o el de los demás en actividades grupales, individuales y/o cooperativas.

3. C. Sociales: Valora la diversidad cultural del país, asumiendo una actitud de respeto por las diversas identidades personales, contextuales y culturales de sus pares y docentes y por las responsabilidades propias frente a la convivencia de su grupo.
4. Religión: Formula juicios personales acerca de algunos hechos sociales que pueden mejorar o dificultar la convivencia entre diferentes sistemas religiosos.

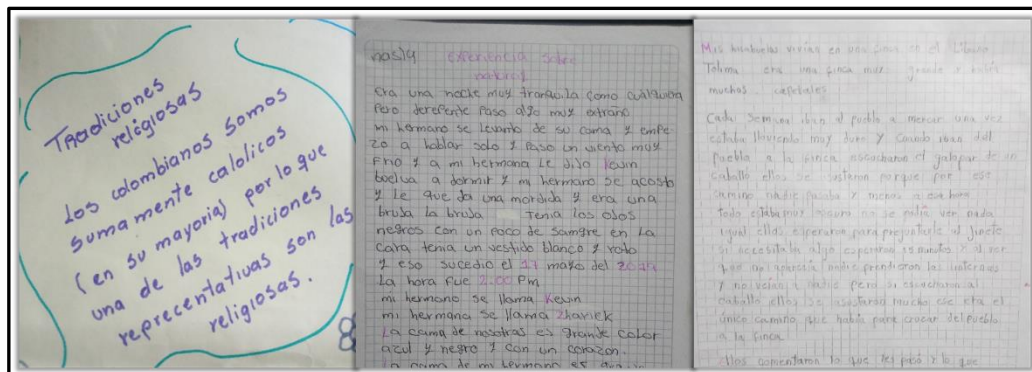
Bajo el contexto curricular mencionado, en la clase de religión mediante la interpretación de textos y consultas bibliográficas acerca de las religiones del mundo, se mencionaron inicialmente los distintos sistemas religiosos que existen, luego se habló acerca del sistema religioso cristiano teniendo en cuenta que esta creencia es la de mayor proporción en la cultura colombiana y venezolana. Posteriormente los estudiantes hablaron sobre algunas creencias religiosas que existen en sus familias, surgieron narraciones de historias que llamamos sobrenaturales, en el marco de la creencia religiosa cristiana, pues los nombres de personajes que participaban de aquellos sucesos los han aprendido en sus contextos religiosos.

- ...En total donde yo estaba durmiendo había tres sombras, entonces grité varias veces y mi abuelita no me escuchó, entonces recé varias veces, miré hacia los lados y ya no había nada...
- Mi abuelo me contó que cuando él era niño existían la llorona, la pata sola, el Sombrerón y las brujas.
- Cuando los hombres se emborrachaban aparecía la llorona toda linda y todos los hombres se querían casar con ella, luego ella los asustaba con los colmillos.

- A mi hermano lo mordió una bruja que tenía los ojos negros y un poco de sangre en la cara. Tenía un vestido blanco y roto.
- Era la historia de una niña que estaba en el colegio y se le presentó un duende y no la dejaba estudiar, le guardaba los esferos y no la dejaba en paz, se iba para la casa y no la dejaba comer. La mamá de la niña la llevó a un pueblo llamado Garzón y el Obispo la bendijo y la conjuró...
- Un día mi prima estaba en el campo y un día estaba caminando en el campo y una bruja muy fea le jaló la mano... mi tía la cogió duro de la otra mano y le echaron sal a la bruja para que fuera y mi prima se salvó.
- Un vecino amaneció amarrado de un bejuco porque se la pasaba maldiciendo y dicen que el diablo se lo llevó por grosero y que todos los días maldecía.
- Mis abuelos vivían en una finca y cada semana iban al pueblo a mercar. Una vez estaba lloviendo muy duro y cuando iban del pueblo a la finca escucharon el galopar de un caballo, pero no vieron nada...dijeron que en ese camino se parecía el alma de un campesino que murió al desbocarse el caballo en donde iba.

Figuras 18: Relatos de los estudiantes sobre historias sobrenaturales

Entre los elementos hallados en las narraciones de los estudiantes, se encontraron hábitos como rezar u orar, así como personajes y expresiones propios de la cultura y las creencias como espíritus malignos, las sombras, la llorona, el Sombrerón, la pata sola, las brujas, los duendes, Dios y la gracias de Dios. En esta actividad se dieron relatos como los siguientes:



Figuras 19: Foto narración de historias sobrenaturales escritas por los estudiantes

Estas narraciones eran parte de una tarea que se les había asignado, en que debían pedir a sus padres y abuelos que les compartieran alguna historia relacionada con temas religiosos, asociados a sucesos sobrenaturales, sin embargo, luego de socializar la actividad, surgieron historias de eventos similares en donde ellos habían participado, como momentos en los que habían sentido miedo o espanto. De igual manera las asociaron a elementos, entidades o espíritus similares a las que traían de sus familiares.

Posteriormente, en la clase de sociales los estudiantes elaboraron un noticiero en el que hablaban de la colonización, en este mostraron cómo los españoles habían entrado en la tierra de los indígenas para enfrentarlos e imponerles sus costumbres, entre otros eventos. Los estudiantes consultaron previamente en libros de texto y otras fuentes sobre este tema; luego recrearon un espacio periodístico en el que exponían su percepción sobre la vulneración y poco reconocimiento de las poblaciones indígenas en la actualidad.



Figuras 20: Foto actividad noticiero sobre la colonización

El cierre de la actividad se llevó a cabo por medio de una mesa redonda, se hizo una reflexión sobre este tema donde surgieron las siguientes afirmaciones y cuestionamientos:

- Profe no yo no sabía que los indígenas aún existían
- Entonces yo soy mitad indígena
- Nuestra compañera, (una estudiante con quien empezamos el proceso, pero se retiró al poco tiempo de la institución, quien era miembro de una comunidad indígena de Cauca. Ella y su familia eran víctimas del conflicto armado en Colombia) fue maltratada igual que los indígenas antes o sea que la historia se repite.
- Los indígenas tienen derecho a pelear por sus tierras
- Yo pensaba que los indígenas no se vestían igual que nosotros
- ¿Profe nosotros somos indígenas y además somos españoles?
- Yo apoyo a los indígenas porque protestan con todo el derecho

Figuras 21: afirmaciones y reflexiones de los estudiantes

De este modo se despertó en los estudiantes, ese NOSOTROS, aspecto propuesto para esta etapa del proyecto, pues comenzaron a ubicarse dentro de un lugar u otro, dentro de una cultura u otra, se plantearon preguntas sobre la colonización, pero ya no como un suceso ajeno a ellos, sino con ellos siendo parte de la historia. Así, se desarrolló la propuesta enmarcada en un contexto pedagógico habitual, es decir, en las clases regulares, sin salirse de los contenidos curriculares de base.

En la actividad siete y ocho se trabajó por parte de cada estudiante la creación de textos narrativos. Estos reflejaron sus saberes previos y experiencias vividas, escribieron entonces, sobre situaciones reales o imaginarias, alimentados por la fantasía, historias que fueron combinando personajes ficticios en situaciones que pudieron hacer parte de la

realidad. Lo anterior fue orientado a través de la lectura, la Interpretación, la comprensión y la producción de textos narrativos (Planeación, revisión, edición y corrección) sustentados sobre la base de la clase de lengua castellana y en el mismo sentido de las temáticas del contenido curricular de la institución.

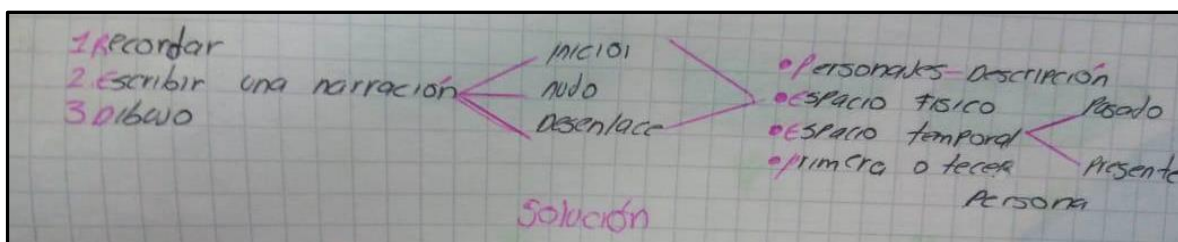
A continuación, se presenta la matriz de registro para esta actividad dentro de la etapa 4 y sus correspondientes parámetros orientadores. **Anexo tabla 7**

Los contenidos escolares que se abordaron en esta actividad fueron los siguientes:

1. Lengua Castellana: Escribe textos narrativos sobre situaciones reales o imaginarias.
2. Lengua Castellana: Lee, Interpreta, comprende y produce textos narrativos. (planeación, revisión, edición y corrección)
3. Lengua Castellana: Produce textos, atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación.

Teniendo en cuenta la base curricular abordada, se propuso un ejercicio donde los estudiantes debían recordar eventos de su biografía, creando personajes con características determinadas, que bien podrían ser ellos mismos o alguien que hubieran conocido. Las narraciones se hicieron de acuerdo con una estructura narrativa básica, la cual consistía en inicio, nudo y desenlace, debía tener también una descripción de los personajes, así como

tener en cuenta espacio físico donde se ubicaba la narración, espacio de tiempo (pasado o presente) y el narrador (primera o tercera persona del singular).



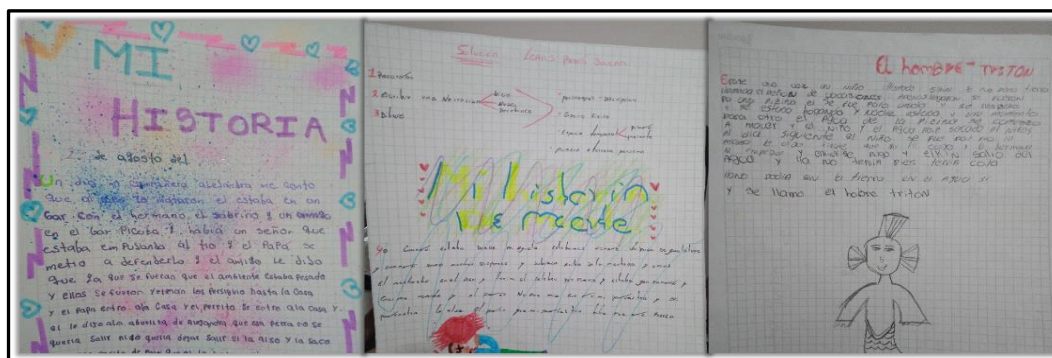
Figuras 22: Estructura texto narrativo.

Los estudiantes atendieron a las instrucciones dadas. Primero planearon lo que iban a narrar, allí era necesario recordar aquello que les había significado y que deseaban poner en el texto, además pensaron si le adicionarían elementos o serían fieles a la historia original. Posteriormente escribieron y revisaron ellos mismos si aquello que habían escrito era lo que querían contar; miraron qué información les faltaba a sus textos o qué información no debía ser escrita. Finalmente corrigieron aquello que suponían necesario cambiar o mejorar.

Al final, los textos narrados fueron socializados en voz alta para dar la entonación y la intención a lo que ellos querían comunicar, sin embargo, tomando en cuenta elementos como el público al que iba dirigido el texto y el contexto de circulación, no todos quisieron contarlo públicamente, pues algunos preferían mantener el anonimato, no querían que se supiera quién las había escrito. Por ello se decidió que quienes quisieran leer en voz alta lo hicieran, y quienes no, pusieran las hojas sin marcar en un mismo lugar para que alguien más la leyera.

De acuerdo con lo indicado, los textos estaban escritos todos en un tiempo determinado, decidieron escribir en pasado. Así mismo, usaron personajes reales y fantásticos, como: el hombre tritón, mi súper padrastro, el niño con muletas, las hormigas

mordelonas, entre otros. Finalmente siguieron la estructura narrativa, una parte inicial, una situación que llamamos nudo y un final o desenlace, todos usando la mayor cantidad de detalles para dar más fuerza a lo escrito.



Figuras 23: Construcción textos narrativos escritos.

De acuerdo con lo creado anteriormente, los estudiantes expresaron a través de sus narraciones emociones vividas depositadas en personajes que podrían ser ellos mismos, de modo que sintieron tranquilidad para contar cualquier cosa que desearan sin ser o sentirse expuestos. Una estudiante narró cómo habían asesinado al padre de su amiga, otro estudiante cómo su padrastro había auxiliado a un joven herido en medio de la calle, otro estudiante narró cómo regresaba a su tierra y nadaba en el río, mientras se convertía en un tritón, otro estudiante contó cuando fueron con sus padres al mercado y fue mordido por unas hormigas. Estas historias además de contener una estructura narrativa estaban revelando una memoria personal importante e incluso dolorosa.

4.1.5 Quinta Etapa

Esta etapa se denominó JUNTOS. Este nombre correspondía a la fase final, en donde se invitaba a los estudiantes a realizar construcciones narrativas conjuntas, combinando

características culturales entre unos y otros. Así se llevó a cabo la actividad nueve de esta intervención pedagógica.

La actividad nueve, denominada “Contemos”, consistió en la realización de la primera parte del cierre, se recogieron las afirmaciones y sentir de los estudiantes ante lo que se había vivido, escuchado, leído, escrito, narrado o contado y aprendido a lo largo de esta propuesta.?

A continuación, se presenta la matriz de registro para esta actividad dentro de la etapa 5 y sus correspondientes parámetros orientadores. **Anexo tabla 8**

En esta actividad no se trabajaron contenidos escolares específicos, sin embargo, se abordaron dos desempeños actitudinales que se hallaban entre las diferentes asignaturas en las que se desarrolló la propuesta. Los desempeños son los siguientes:

1. Reconoce y comparte sus habilidades comunicativas actuando de forma colaborativa en el grupo con respeto y asertividad.
2. Establece relaciones de cuidado, afecto, buen trato con sus compañeros, en el colegio, en casa y en su entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, la actividad se realizó durante un espacio dispuesto para que se generaran frases espontáneas, manifestación de sentires, emociones y agradecimientos, llevando a reflexiones acerca de la importancia de relacionarse con el otro sin juzgar, y escuchar esa narración que trae el compañero para contar y finalmente permitir preguntarse esa historia, ¿qué tiene que ver conmigo?

De acuerdo con lo anterior, es importante rescatar las siguientes frases:

- Quiero agradecer a mis compañeros por escucharme y dejarme contarles cosas importantes para mí
- Ahora entiendo el dolor de algunos compañeros indígenas que ya no están aquí y entiendo lo que le pudo pasar a nuestra compañera y su familia. Ahora sé por qué ella era tan callada, yo pensaba solo que ella era rara.
- Me gustó mucho recordar a mis abuelos que están en la finca, porque extraño vivir con ellos allá.
- Para mí fue muy difícil hablar de cosas tan personales, porque me da miedo que la gente se burle de mí y de mi acento.
- Aprendí mucho sobre la historia de nuestro país, y ahora siento que soy un poco indígena también
- No sabía que la vida de Michael había sido tan dura profe, ahora entiendo por qué a veces está triste.
- Los niños de Venezuela son muy chéveres y divertidos, siento mucho que hayan tenido que irse de su tierra, espero que aquí se puedan sentir bien
- Extraño mi familia en Venezuela y nunca me quiero olvidar de ellos
- Me sentí muy contento de que mis compañeros escucharan mi historia, no pensé que lo hiciera reír tanto.
- Profe, a mí me gustó mucho hablar con mi papá y que me contara de su infancia, porque sé que le tocó duro y yo quiero ser el mejor estudiante para que él se sienta orgulloso de mí.
- Profe a mí me gustó la historia de cuando la mamá de Juan Pablo pisó una serpiente, me dio mucho susto imaginarlo
- Que chévere que Alejandro sepa tanto de cuidar las plantas de café, me gustó mucho lo que nos contó sobre cómo recogían el café y lo molían y todo.
- Profe yo quiero felicitar a mi compañero, porque sabe mucho de cazar animales y hacer trampas, quiero que me enseñe para cazar los ratones de la casa.
- Profe, yo pensaba que el desplazamiento solo le pasaba a la gente que decían en las noticias, pero no sabía que había gente aquí que le había pasado eso.

Figuras 24: Afirmaciones y reflexiones de los estudiantes después de la actividad descrita.

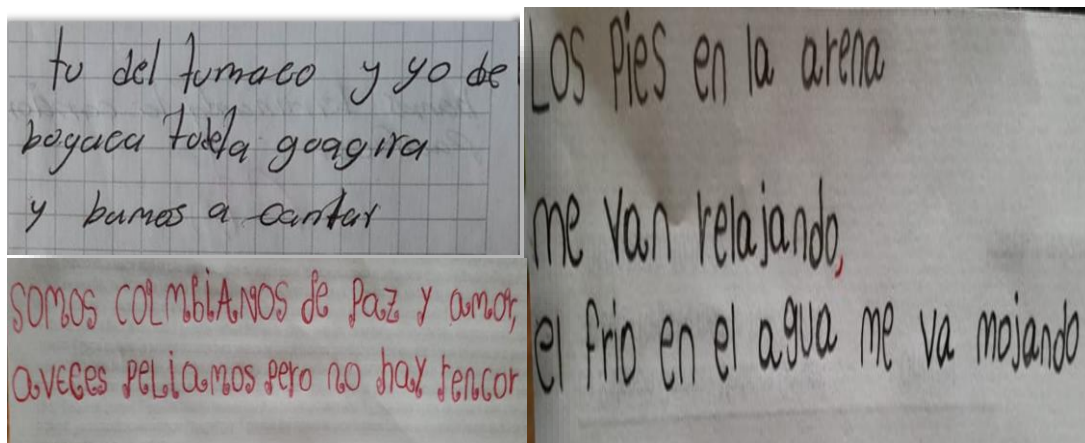
La anterior actividad, se cerró con un aplauso por parte de los estudiantes para sí mismos, por haber hecho el esfuerzo de disponerse y de darse la oportunidad de conocer y apreciar

las diferentes informaciones que compartieron los compañeros, les agradecí por aceptar que los demás tenían mucho que enseñarnos y que podemos aprender tanto de nosotros mismos, como de lo que se cuenta en los libros, en la televisión o en internet.

Finalmente, en la actividad nueve, denominada “Cantemos”, se permitió realizar un cierre de las actividades que se habían desarrollado a lo largo de este proyecto, con el fin de combinar la narrativa y la música, se aplicaron dos actividades que a la vez dieron un cierre de este ciclo con canto y alegría. Durante esta actividad se realizó la composición de coplas con contenido cultural propio de cada estudiante y tomando como base musical el ritmo del bunde chocoano.

Inicialmente se realizó la contextualización de éste usando cuentos propios de la región pacífica y escuchándolo en la percusión. Luego se tuvo la experiencia de hacer el acompañamiento musical con un tambor y otros instrumentos que estaban al alcance. Posteriormente los estudiantes escribieron la letra de coplas gracias a la información que se había recordado y compartido durante las narraciones cuyos elementos culturales ya se habían socializado. De esta manera los estudiantes produjeron textos (escritos a través de la copla en este caso) atendiendo a elementos como el tipo de público al que iba dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que disponían para su presentación.

Así se dio fin a esta intervención pedagógica cargada de significados y de informaciones, que poco a poco fueron saliendo de lo más profundo del ser de cada estudiante, hallándose cerca o lejos de su lugar de origen; estos espacios les mostró una forma de sentirse identificados y a la vez reconocidos.



Figuras 25: Construcción de coplas para presentar en la actividad final

A través de la narrativa cargada de elementos interculturales, se abordaron temas propios de los contenidos curriculares, se hallaron elementos que se acercaron mucho al lenguaje de los niños y niñas y que les permitió comunicarse cómoda y abiertamente entre sí, de modo que no sintieron una exposición dificultosa ante los demás.

5 Capítulo 5

5.1 Balance Interpretativo

En el presente capítulo se halla el balance interpretativo en torno a los hallazgos de esta investigación, para lo cual es necesario acudir a los objetivos específicos planteados al inicio de esta, con el propósito de identificar los alcances que se fueron dando en su curso y desarrollo. Por lo tanto, es importante recordar que esta investigación se abordó a partir del análisis de una propuesta de transformación curricular desde una perspectiva intercultural, en torno al uso de narrativas. Lo anterior, se planteó con el propósito de aportar en el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes.

5.1.1 Transformación curricular desde una perspectiva intercultural.

Para dar curso a este objetivo, primero era necesario identificar los elementos culturales presentes en lo expresado por los estudiantes, lo cual sirvió como insumo para establecer una propuesta de transformación curricular desde una perspectiva intercultural. En esta dirección, se diseñó una entrevista que permitió identificar sus lugares de origen, rutas de migración y algunos elementos del entorno físico y social hallados en estas rutas, así como los elementos culturales y la descripción de los territorios de los cuales provienen los estudiantes y sus familias.

La información obtenida a partir de las entrevistas realizadas permitió identificar las diferencias presentes en el aula, tales como lugares de origen, usos y costumbres, percepciones y sentires culturales y acentos. Así, teniendo en cuenta lo planteado por Fleuri (2005), donde afirma que la interculturalidad es *“como un campo complejo en el que se entretajan múltiples sujetos sociales, diferentes perspectivas epistemológicas y políticas,*

diversas prácticas y variados contextos sociales”. (pág. 19). Surgen los primeros criterios para diseñar la propuesta de transformación curricular **(Ver anexo tabla 9)**. A partir de esto se buscaba establecer el diálogo entre estas diferencias y encontrar un camino apropiado para reunir múltiples sujetos y sus prácticas sociales. Así, las respuestas de los estudiantes permitieron determinar que provienen de catorce territorios nacionales distintos ⁴, dos de los cuales son originarios de Venezuela. En torno a esto se identificaron contextos rurales y urbanos, características de paisajes naturales y elementos culturales propios de cada región. Asimismo, se encontraron características relacionadas con sus usos y costumbres y su relación con los entornos físicos de donde provienen.

Lo anterior, me permitió establecer un reconocimiento de la diferencia de pensamientos debido a las percepciones y aprendizajes de sus lugares de origen, sentires culturales, expresados en sus formas de hablar, en las comidas que les gustaba y la ropa que usaban antes de llegar a Bogotá, hábitos y costumbres, como juegos con la familia en entornos naturales, conocimiento de mares, ríos y montañas, conocimiento sobre algunos animales, como caballos, gallinas y vacas, así como, conocimiento de plantas como la del café y el cacao; también, acentos como aquellos de quienes provienen de la costa, acentos venezolanos, así como los de Boyacá y el Tolima. También, prácticas religiosas como cristiana y católica, para a partir de allí determinar las estrategias pedagógicas que permitieran a los estudiantes realizar un reconocimiento de la diversidad. De acuerdo con Sandra Guido (2015) “El acercamiento entre culturas supone la libre expresión y la preservación de la diferencia. La noción de interculturalidad introduce una comprensión

⁴ Los territorios de los cuales provienen los estudiantes son: Bogotá, Tumaco, Villavicencio, Tunja, Santa Marta, Maicao Guajira, Guaduas, Barranquilla, Tolima, Banco Magdalena, Yacurí (Venezuela), Carabobo (Venezuela), Valle y Armero.

dinámica de la cultura; pretende disminuir los riesgos de esencialismo, etnicismo y culturalismo, al centrar la mirada en el contacto, la interacción, la mutua influencia y el mestizaje cultural”. (pág. 41).

En relación con lo anterior, se encontró que, para plantear una propuesta de transformación curricular en perspectiva intercultural, además de identificar ciertas diferencias en el ámbito escolar, es necesario vincular las diferentes significaciones entre los estudiantes con la motivación hacia el aprendizaje; así como relacionarlas con la experiencia compartida que se da en el aula para que suceda la interacción y la mutua influencia. Para el diseño de estas actividades se tomaron en cuenta las diferencias culturales, usos y costumbres, de los estudiantes y luego se entrelazaron en relación con dichos contenidos académicos, los cuales se ampliaron con la información obtenida a partir de los relatos de los estudiantes; de este modo, el tema de clase se convirtió en algo más allá de un concepto sin sentido para ellos, pues ahora lo veían como un tema en relación con lo que sabían y conocían.

Para llevar a cabo el diseño de las diferentes actividades se tuvo en cuenta la dimensión política de la educación en la institución en la que se realizó esta investigación, a través de la planeación rigurosa de una ruta pedagógica que posteriormente fue implementada. Lo anterior se estructuró desde los siguientes parámetros orientadores: Tiempo, perspectiva (s) y conceptos estructurantes, Estrategia de articulación curricular, Propósitos formativos, Contenidos escolares, Actividades didácticas (por actividad) y Evaluación. Estos criterios fueron tomados en cuenta a partir de los aportes realizados por Alfonso Torres y Yolanda Gómez, (2018) (pág. 14) **(Ver Anexo Tabla 1 a la 8)**. Así, esta propuesta condujo a la reflexión permanente de los estudiantes, en espacios en los que se

pusieron en diálogo los desempeños académicos en las asignaturas de Lengua Castellana, Ética, Religión y Sociales.

A continuación, se encuentran descritos los desempeños que se abordaron en cada una de las asignaturas, la perspectiva intercultural y las actividades articuladoras entre estos dos. Posteriormente se presentan algunas evidencias y análisis de lo hallado en relación con las actividades desarrolladas en perspectiva intercultural.

ASIGNATURA	DESEMPEÑO	PERSPECTIVA INTERCULTURAL	ACTIVIDAD ARTICULADORA
SOCIALES	1. Reconoce los principales aspectos geográficos de Colombia (ubicación, relieve, hidrografía, clima) y aspectos económicos del país (sectores de la economía), a partir de la lectura de mapas cartográficos, textos y mapas conceptuales.	Intercambio de experiencias Compartir e intercambiar saberes y prácticas	Entrevista Inicial y ubicación de lugares de origen en el mapa de Colombia y Venezuela. Socialización verbal y narrada de las respuestas. Asimismo la narración de historias sobrenaturales que hayan escuchado o vivido, ubicando en ello lugares, aspectos geográficos, ríos, mares y otros elementos propios de la naturaleza
	2. Identificar y reconocer características socioculturales de su grupo familiar, así como la importancia de la vivienda en dicho entorno.	Se entretrejen múltiples sujetos sociales, diferentes perspectivas epistemológicas y políticas, diversas prácticas y variados contextos sociales.	Narración de tradiciones y aprendizajes adquiridos en sus contextos familiares y culturales
	3. Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive o de dónde procede.	Establecer el diálogo e intercambio equitativo en una sociedad plural	Narración de tradiciones y aprendizajes adquiridos en sus contextos familiares y culturales Asimismo, la construcción de narrativas, en personajes como periodistas, acerca de sus barrios y residencias actuales

4. Valora la diversidad cultural del país, asumiendo una actitud de respeto por las diversas identidades personales, contextuales y culturales de sus pares y docentes y por las responsabilidades propias frente a la convivencia de su grupo	Se entretienen múltiples sujetos sociales, diferentes perspectivas epistemológicas y políticas, diversas prácticas y variados contextos sociales.	Narración de tradiciones y aprendizajes adquiridos en sus contextos familiares y culturales
5. Comprende y analiza aspectos históricos, geográficos y sociopolíticos generales de Colombia, confrontándolos con su contexto inmediato y otros contextos dados, identificándose cultural, social y políticamente con el país.	Se entretienen múltiples sujetos sociales, diferentes perspectivas epistemológicas y políticas, diversas prácticas y variados contextos sociales.	La construcción de narrativas, en personajes como periodistas, acerca de sus barrios y residencias actuales
6. Demuestra una posición crítica frente al mestizaje y la colonización como aspectos importantes en la construcción de identidad cultural del país, expresándose de forma respetuosa y asertiva para defender su punto de vista o el de los demás en actividades grupales, individuales y/o cooperativas.	Se entretienen múltiples sujetos sociales, diferentes perspectivas epistemológicas y políticas, diversas prácticas y variados contextos sociales.	Personificación de periodistas que entrevistaron a los indígenas e indígenas entrevistados, en época de la colonización. Reflexiones, debates y puntos de vista en torno al tema

Figuras 26: Articulación de actividades y desempeños en perspectiva intercultural Creación Propia

De este modo es posible observar que, en la asignatura de Ciencias sociales, los estudiantes lograron hablar de colonización; esto los llevó a escuchar a sus compañeros que tenían relación con grupos étnicos y la reflexión sobre su propia vida respecto a ese asunto. Los estudiantes manifestaron el reconocimiento y respeto por las luchas de algunos pueblos

indígenas que reclaman sus tierras. Tras haber tratado el tema de la colonización, surgieron reflexiones que los llevaron a ver la realidad actual de los grupos indígenas en relación con la época de la colonia, donde expresaron afirmaciones como:

ASIGNATURA	DESEMPEÑO	PERSPECTIVA INTERCULTURAL	ACTIVIDAD ARTICULADORA
RELIGIÓN	1. Analiza y argumenta acciones cotidianas en las que se evidencia valores y/o virtudes (como la solidaridad, el compañerismo, la camaradería, la fraternidad, el altruismo y la filantropía) que fomentan el servicio por el otro.	“Ser” junto al otro, sin dejar de ser “el mismo” (tú eres tú, yo soy yo, ambos somos nosotros, sin dejar de ser yo y tu).	Escuchar las narraciones de los compañeros, en una posición de respeto y cuidado por lo expresado durante la narración
	2. Formula juicios personales acerca de algunos hechos sociales que pueden mejorar o dificultar la convivencia entre diferentes sistemas religiosos.	Se entretienen múltiples sujetos sociales, diferentes perspectivas epistemológicas y políticas, diversas prácticas y variados contextos sociales”	Actividad 6, historia sobrenatural. Se determinaron aspectos religiosos y creencias a partir de las narraciones de historias a las que llamamos sobrenaturales

Figuras 27: Articulación de actividades y desempeños en perspectiva intercultural Creación Propia

En la asignatura de religión se logró que los estudiantes demostraran confianza y seguridad en sí mismos para que comunicaran abiertamente sus experiencias de vida, y además se encontraran puntos en común que permitieran generar nuevas relaciones en la identificación con la historia del otro. También, respecto de la formulación de juicios personales acerca de diferentes sistemas religiosos, los estudiantes se sintieron identificados con esta temática en relación con algunas creencias religiosas que existen en sus familias, surgieron narraciones de historias que llamamos sobrenaturales, en el marco de la creencia religiosa cristiana, pues los nombres de personajes que participaban de aquellos sucesos los han aprendido en sus contextos religiosos. Frente a esto surgieron relatos ubicados en contextos geográficos como el siguiente:

“Mis abuelos vivían en una finca y cada semana iban al pueblo a mercar Una vez estaba lloviendo muy duro y cuando iban del pueblo a la finca escucharon el galopar de un caballo, pero no vieron nada...dijeron que, en ese camino, a la orilla del río, se parecía el alma de un campesino que murió al desbocarse el caballo en donde iba”

En el anterior relato se evidencia la presencia de un “alma”, lo que se menciona dentro de los conceptos religiosos. Asimismo, se nombran elementos culturales como: mercar en el pueblo, lo que sugiere que donde se ubicaba la finca no había lugares para “mercar” como lo hay en los barrios. También, se menciona el galopar de un caballo y el desbocar del mismo, conceptos nuevos para quienes no conocen mucho acerca de estos animales y finalmente, ubica en su relato aspectos geográficos como la orilla de un río, fincas, caminos y demás escenarios rurales.

ASIGNATURA	DESEMPEÑO	PERSPECTIVA INTERCULTURAL	ACTIVIDAD ARTICULADORA
LENGUA CASTELLANA	1. Comprende estructuras e intención comunicativa de textos discontinuos como cuadros y tablas.	Intercambio de experiencias Compartir e intercambiar saberes y prácticas	Entrevista Inicial y ubicación de lugares de origen en el mapa de Colombia y Venezuela. Socialización verbal y narrada de las respuestas.
	2. Interactúa de manera creativa y respetuosa en las diferentes situaciones comunicativas que se presentan en el aula.	Establecer el diálogo e intercambio equitativo en una sociedad plural	Narración de historias contadas por sus padres, frente a un público, con elementos geográficos y culturales
	3. Regula sus emociones y se comunica de manera adecuada en el trabajo individual y cooperativo demostrando buenas relaciones con los demás.	“Ser” junto al otro, sin dejar de ser “el mismo” (tú eres tú, yo soy yo, ambos somos nosotros, sin dejar de ser yo y tu).	Elaboración de coplas conjuntas, donde se relacionaron aspectos culturales de los estudiantes que participaban en su elaboración.
	4. Lee textos en voz alta con un volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra y adecúa su entonación según las marcas textuales, ortográficas y de entonación	Establecer el diálogo e intercambio equitativo en una sociedad plural	Elaboración de coplas conjuntas, donde se relacionaron aspectos culturales de los estudiantes que participaban en su elaboración.

5. Escribe textos narrativos sobre situaciones reales o imaginarias.	Un elemento fundamental en esta perspectiva son las historias de vida y de la construcción de diferentes comunidades socioculturales.	Construcción de textos narrativos siguiendo estructura indicada, que contengan elementos culturales sobre sus lugares de origen.
6. Lee, Interpreta, comprende y produce textos narrativos. (planeación, revisión, edición y corrección)	Un elemento fundamental en esta perspectiva son las historias de vida y de la construcción de diferentes comunidades socioculturales.	Construcción de textos narrativos siguiendo estructura indicada
7. Produce textos atendiendo a a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación.	Establecer el diálogo e intercambio equitativo en una sociedad plural	Construcción de textos narrativos siguiendo estructura indicada

Figuras 28: Articulación de actividades y desempeños en perspectiva intercultural Creación Propia

En la asignatura de Lengua Castellana, se pudo dar espacio para las narraciones donde se describían aspectos culturales, entornos físicos y geográficos hallados en la memoria de los alumnos. A través de los relatos de sus padres, se expresaron elementos geográficos y culturales de los lugares en los que vivieron su infancia. Esto acercó a los estudiantes a un contexto rural con determinadas características, lo cual está en el mismo sentido de lo que Bruner (2003) define como *“un acto interpretativo que hace del relato una versión de una vida humana o de una comunidad cultural”*, (pág. 41). Del mismo modo, esta actividad los acercó a sus padres desde una postura más de pares, pues se revivieron experiencias infantiles; es decir, sintieron como un niño contándole un relato a otro niño. De este modo surgió el siguiente relato:

“Mi mamá me contó que un día le tocaba ir por la leche y que cuando iban bajando por una montaña mi mamá se resbaló y cayó en una parte y mi tío cayó en otra parte,

mi tío cayó en una piedra y se descalabró y estaba botando mucha Sangre de la cabeza y aún faltaba camino para llegar donde vendían la leche. Mi abuela le dijo después a mi mamá que ella no quería que se lo llevara, que por eso le había dicho que no se lo llevara y mi abuela la cogió a cacaotazos, le tiraba cacaos en la cabeza y le pegó correazos y la correteaba con palos”

En el anterior relato se hallan descritos elementos como: un lugar lejano donde vendían la leche, lo que sugiere que no había una tienda cerca, como la que hay en los barrios. Asimismo, menciona una expresión que despertó el interés de los estudiantes donde preguntaron qué eran los “cacaotazos”, el estudiante les aclaró que a la mamá le lanzaban cacaos en la cabeza, esto los llevó a sentir interés acerca de la planta de cacao, su forma y sus usos.

ASIGNATURA	DESEMPEÑO	PERSPECTIVA INTERCULTURAL	ACTIVIDAD ARTICULADORA
ÉTICA	1. Identifica la historia de su nacimiento y otros acontecimientos importantes como aspectos relevantes en su formación.	Un elemento fundamental en esta perspectiva son las historias de vida y de la construcción de diferentes comunidades socioculturales.	Realiza un camino de historias y se encuentra con las de sus compañeros
	2. Reconoce y comparte sus habilidades comunicativas actuando de forma colaborativa en el grupo con respeto y asertividad.	“Ser” junto al otro, sin dejar de ser “el mismo” (tú eres tú, yo soy yo, ambos somos nosotros, sin dejar de ser yo y tu).	Construcción de coplas entre varios estudiantes presentación de las coplas al público
	3. Establece relaciones de cuidado, afecto, buen trato con sus compañeros, en el colegio, en casa y en su entorno.	Un nuevo punto de vista basado en el respeto a la diferencia que se concretiza en el reconocimiento de la paridad de derechos	Construcción de coplas entre varios estudiantes presentación de las coplas al público

Figuras 29: Articulación de actividades y desempeños en perspectiva intercultural Creación Propia

En la asignatura de Ética y Valores, se trataron temas en torno a la historia de su nacimiento y sus habilidades comunicativas en relación con el respeto y asertividad y el establecimiento de relaciones de cuidado, afecto y buen trato, donde se logró crear una atmósfera de familiaridad ya que todos los estudiantes lograron mostrar una sonrisa o algún gesto al escuchar a los demás, se mostraron muy atentos y cuidadosos. En la construcción de las coplas surgieron las siguientes creaciones:

“Tu del Tumaco y yo de Boyacá

“Los pies en la arena me van relajando

Tú de la Guajira y vamos a cantar”

el frío en el agua me va mojando”

De este modo se puede observar que los estudiantes conversaron acerca de elementos que conocían y recordaban sobre sus lugares de origen, para finalmente llegar a la construcción de coplas conjuntas, que se ajustaran a su sentir y la estructura indicada.

De esta manera se puede evidenciar que para diseñar esta propuesta de transformación curricular se relacionaron las diferencias que los estudiantes expresaron, con los desempeños académicos planteados por la institución. Esta relación se hizo para abordar los saberes de una forma innovadora, con la intención de romper los esquemas que tradicionalmente contienen lo prescrito y que así, de acuerdo con Meléndez (2015), se trascienda de la sumatoria de planes, programas y asignaturas y se dé una transformación que ponga en cuestión el qué, para qué y cómo educar. (pág. 55).

A partir de estas actividades se evidencia una transformación curricular, en el cambio de la relación entre lo prescrito, lo enseñado y lo aprendido, desde la articulación con los contextos reales de los estudiantes y algunas de sus problemáticas.

Por otro lado, esta propuesta se desarrolló a partir de cinco etapas, descritas en el capítulo anterior. A continuación, se presenta una tabla en la que se muestra la intención pedagógica para cada etapa y algunas evidencias del alcance intercultural, expresadas en reflexiones de los estudiantes.

ETAPA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA	EVIDENCIA
YO	Conducir a los estudiantes hacia una mirada desde sí mismos, de su ubicación en tiempo y espacio y de su perspectiva personal sobre diferentes temas	<i>"Lo que más extraño es las vacas, los ríos y toda la naturaleza, había mucho espacio para correr y jugar"</i> <i>"Extraño la playa, el río el campo y las comidas venezolanas"</i>
TÚ ELLOS Y ELLAS	Conducir a los estudiantes hacia el observar a los otros, de modo que se orientara la mirada afuera de sí mismos, a observar a los demás, atendiendo a sus formas de manifestarse y sus narraciones	<i>"Los niños de Venezuela son muy cheveres y divertidos, siento mucho que hayan tenido que irse de su tierra, espero que aquí se puedan sentir bien"</i> <i>"Yo pensaba que el desplazamiento solo le pasaba a la gente que decían en las noticias, pero no sabía que había gente aquí que le había pasado eso"</i>
NOSOTROS JUNTOS	Posicionar al estudiante en una mirada desde sí mismo en la relación con los demás, a través de las actividades finales.	<i>"Profe yo quiero felicitar a mi compañero, porque sabe mucho de cazar animales y hacer trampas, quiero que me enseñe para cazar los ratones de la casa"</i>

Figuras 30: Desarrollo de propuesta curricular por etapas e intención pedagógica. Creación Propia

De esta manera se observa que este diseño de transformación curricular, en perspectiva intercultural condujo a los estudiantes a un tránsito en el cual sin dejar de ser ellos mismo, lograron relacionarse interculturalmente con los otros y juntos construir conocimiento.

5.1.2 Uso de narrativas y vivencia de la interculturalidad en el aula.

Para dar alcance a este objetivo, los estudiantes pudieron contar sus historias a partir del uso de las narrativas. Un primer acercamiento hacia la interculturalidad desde los relatos se dio en la socialización de las respuestas de la entrevista realizada a los estudiantes. Allí manifestaron y reconocieron que existen otras formas de ver el mundo, otras historias de vida, que contenían elementos diversos y experiencias que los llevaron a querer aprender de los demás. A continuación, se muestran algunas respuestas de esta entrevista donde se pueden observar algunos relatos:

- *“Es un lugar muy tranquilo, hay mucha naturaleza, hay vacas, grillos, ríos y se puede montar a caballo”.*
- *“Había una pequeña casa y allí había muchos gatos. Había una hermosa playa y arena por montones. Había palmeras y bajaban cocos, tomábamos agua de coco”.*
- *“El clima es caliente, los paisajes son muy bellos, hay playa y animales, hay muchos peces”.*
- *“Extraño el olor de las almojábanas recién hechas, los bailes, las casas, las personas son indígenas y su color de piel es moreno”.*

De este modo y desde las reflexiones que orienté en torno a la importancia de dar un lugar a cada relato, los estudiantes fueron transformando los prejuicios y el lenguaje discriminatorio por la empatía y la consideración de que cada uno ha transitado un camino que los llevó a estar juntos en ese tiempo y espacio. A continuación, se pueden apreciar algunas reflexiones de los estudiantes en relación con lo narrado por sus compañeros.

- *“Quiero agradecer a mis compañeros por escucharme y dejarme contarles cosas importantes para mí”*
- *“Me sentí muy contento de que mis compañeros escucharan mi historia, no pensé que lo hiciera reír tanto”.*
- *“No sabía que la vida de Michael había sido tan dura profe, ahora entiendo porque a veces está triste”.*
- *“Que chévere que Alejandro sepa tanto de cuidar las plantas de café, me gustó mucho lo que nos contó sobre cómo recogían el café y lo molían y todo”.*

Esto se observa en narraciones basadas principalmente en elementos y recuerdos fortalecidos por la imaginación, narrados por medio de textos verbales y no verbales, logrando finalmente identificar algunos elementos específicos sobre sus lugares de origen y la caracterización de la población de la cual hacían parte antes de llegar a Bogotá. Esta dinámica demostró que más allá de leer unas respuestas, se fue dando una conversación, un fluir de la palabra hablada, pues se hizo evidente que la vida no se podía narrar como quien responde un cuestionario, aunque las preguntas hayan orientado la conversación.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta algunos elementos planteados por Bruner según Siciliani (2014), en las narraciones de los estudiantes como personajes, nudo o acciones que desarrollan, resolución de las situaciones y un narrador. (págs. 34-36) Estos elementos permitieron ver cómo los estudiantes además de ser narradores eran los personajes en sus relatos, como ellos mismos iban resolviendo situaciones, además fueron dando vida a contextos conocidos por ellos, en los que gracias al uso de su imaginación pudieron describir detalladamente un entorno específico debido al uso de elementos que apoyaban su relato.

Autor	Narración dentro del texto	Elementos de la Narrativa
Narrativa, Estudiante 4, 03 de abril del 2019	<i>Era la historia de una niña que estaba en el colegio y se le presentó un duende y no la dejaba estudiar, le guardaba los esferos y no la dejaba en paz, se iba para la casa y no la dejaba comer. La mamá de la niña la llevó a un pueblo llamado Garzón y el Obispo la bendijo y la conjuró...</i>	Personaje: Una niña Nudo: Se enfrentaba a una situación con un duende que no la dejaba en paz Resolución de la situación: La llevaron con un obispo que la conjuró
Narrativa, Estudiante 19, 03 de abril del 2019	<i>Donde yo estaba durmiendo había tres sombras, entonces grité varias veces y mi abuelita no me escuchó, entonces recé varias veces, miré hacia los lados y ya no había nada...</i>	Personaje: Si mismo, primera persona. Nudo: Se enfrentó a tres sobras y gritó varias veces. Resolución: rezó varias veces y después ya no había nada
Narrativa, Estudiante 5, 03 de abril del 2019	<i>“Mis abuelos vivían en una finca y cada semana iban al pueblo a mercar Una vez estaba lloviendo muy duro y cuando iban del pueblo a la finca escucharon el galopar de un caballo, pero no vieron nada...dijeron que, en ese camino, a la orilla del río, se parecía el alma de un campesino que murió al desbocarse el caballo en donde iba”</i>	Personaje: Los abuelos Nudo: A salir al pueblo escucharon el galopar de un caballo, pero no lo vieron Resolución: Aclararon la historia, que resultó ser una leyenda.

Figuras 31: elementos en las narraciones de los estudiantes. Creación Propia

Cada uno de los estudiantes demostraron en su narración un dominio del tema, hicieron uso adecuado del lenguaje, a través de palabras conocidas, nombres de lugares, palabras específicas en relación con algún tema. Esto permitió que el estudiante que narraba aportara informaciones que invitaron a los compañeros a sentir el mundo de diferentes formas, a darse cuenta de que existen diversas maneras de hacer ciertas cosas y pensar que él mismo puede llevar a cabo acciones de una manera diferente a como lo ha imaginado o aprendido siempre. Lo anterior toma en cuenta lo planteado por Egan (1995), donde afirma que “A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos”. (pág. 10).

A continuación, se presentan algunas apreciaciones de los estudiantes donde se observa que los elementos de la narración llevaron a los interlocutores a sentirse atraídos por el relato y lo que esto le generó en sus reflexiones personales.

Autor	Narración de los estudiantes dentro del texto	Apreciación de los compañeros
Narrativa, Estudiante 10, 04 de junio del 2019	<i>Nuestra compañera, (una estudiante con quien empezamos el proceso, pero se retiró al poco tiempo de la institución, quien era miembro de una comunidad indígena de Cauca. Ella y su familia eran víctimas del conflicto armado en Colombia) fue maltratada igual que los indígenas antes o sea que la historia se repite.</i>	<i>Profe no yo no sabía que los indígenas aún existían. Entonces yo soy mitad indígena.</i> <i>Ahora entiendo el dolor de algunos compañeros indígenas que ya no están aquí y entiendo lo que le pudo pasar a nuestra compañera y su familia. Ahora sé por qué ella era tan callada, yo pensaba solo que ella era rara.</i>
Narrativa, Estudiante 8, 04 de junio del 2019	<i>“Es una rama larga que se dobla, la doblo, pongo dos estacas, pasa el animal, por ahí y lo pisa, es redondo, lo pisa y ahí salta la trampa y el animal se queda colgando”</i>	<i>yo quiero felicitar a mi compañero, porque sabe mucho de cazar animales y hacer trampas, quiero que me enseñe para cazar los ratones de la casa.</i>

Figuras 32: Apreciaciones de los estudiantes frente a los relatos. Creación Propia

De este modo se logró identificar que el uso de la narrativa aporta en la interculturalidad cuando el relato de un estudiante tiene los elementos mencionados anteriormente y que esto le permite al otro transportarse al hallar una gran amplitud de recursos para imaginar, dado que lo que el otro narra tiene relación con algo que le interesa porque lo sabe o lo quiere aprender. De acuerdo con Egan (1995) *“Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses, alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos”*. (pág. 32)

Asimismo, se evidencia que los estudiantes generan reflexiones y posiciones críticas frente a lo que los otros están narrando, demostrando que estas narraciones le despiertan inquietudes sobre el mundo que les rodea, así como cuestionamientos sobre lo que han aprendido antes, rompiendo con prejuicios, incomprensiones y estereotipos.

Por otra parte, se desarrollaron actividades en las que se promoviera la posibilidad de diálogo entre los estudiantes y sus padres. Es así como tuvieron una conversación familiar, donde se recogieron historia de abuelos, padres e hijos. Posteriormente, estas historias fueron narradas en el aula de clases. Tras escuchar a sus padres se les permitió imaginar lo que les estaban narrando, para luego reproducir esa narración usando recursos propios de su imaginación y apelando a su lenguaje para dar cuenta fiel del mensaje.

Autor	Narración de los estudiantes dentro del texto
Narrativa, Estudiante 12, 04 de junio del 2019	<i>“Mi mamá y mi tío se fueron a cortar escobillas para hacer una escoba y mi mamá cogió la escobilla, cuando mi tío lanzó el machetazo y le cortó los nudillos a mi mamá y mi abuelo corrió con ella al hospital para que le pusieran puntos. (el estudiante quien se encontraba narrando esta historia, comenzó a llorar al momento de la narración, porque sentía mucha nostalgia de ver que su mamá había vivido esta experiencia y le daba tristeza por ella.</i>

Figuras 33: Narrativa de los estudiantes

Así se observa por un lado que los estudiantes reconocen en sus padres unos personajes con cualidades propias dentro del contexto de alguna historia, les mostró una forma diferente de verlos, los acercó a la realidad que ellos les comunicaron y, por otro lado, lo que habían escuchado les aportaba elementos para compartirlos en clase con sus compañeros. Ampliaron el lenguaje y se relacionaron de forma personal con relatos que imaginaron y que ahora eran parte de una realidad colectiva. Esto lleva a reconocer como el

uso de narrativas posibilita el encuentro entre generaciones, así como el reconocimiento del otro a través de su relato.

Lo anterior, permite también reflexionar sobre cómo el uso de narrativas contribuyó hacia un ejercicio de la democracia en el aula, de modo que permitió que se vivenciara la interculturalidad, a partir del correcto uso de la palabra, el respeto por el turno para hablar, respeto por los diferentes puntos de vista, escuchar y atender a lo que se comunicaba, dar su opinión y defender sus criterios, discernir, aceptar la verdad del otro como una posibilidad, sin usar un lenguaje discriminatorio o que faltara al respeto por lo que los demás habían expresado. Lo anterior pone de manifiesto que el uso de narrativas genera una interacción entre los estudiantes que permite entretener las historias basadas en el reconocimiento del otro en igualdad de condiciones, aunque *diga y haga diferente*.

5.1.3 El uso de narrativas y el fortalecimiento de la expresión oral.

Para dar alcance a este objetivo, se sitúa el desarrollo de la expresión oral en dos escenarios principalmente. Daniel Cassanny define que uno es a través de la conversación y el diálogo entre estudiantes y lo denomina *autogestión* y otro escenario, en el cual los estudiantes se enfrentaron a hablar en público, lo denomina como *plurigestión*. (Cassanny, 2003, pág. 139)

Categorías de acuerdo con Daniel Cassanny	Actividades en las que se abordó la categoría	Aspectos que Fortalecen la expresión Oral	Reflexiones de los estudiantes
Plurigestión	Debates, expresión de opiniones, compartir experiencias y producciones artísticas.	Confianza Desenvolvimiento Acuerdos	<i>Para mí fue muy difícil hablar de cosas tan personales, porque me da miedo que la gente se burle de mí</i>

		Respeto por el turno de la palabra Postura crítica Respeto por la opinión Respeto por las ideas del otro	
Autogestión	exposiciones, lecturas en voz alta y personificaciones.	Confianza Uso del cuerpo para apoyar el discurso Uso del lenguaje Apropiación y preparación de un tema Seguridad	<i>“Antes me daba miedo hablar en público y ahora me siento tranquilo porque sé que nadie se va a burlar de lo que digo y de mi acento”</i>

Figuras 34: Fortalecimiento de la expresión Oral, desde la Plurigestión y la Autogestión

Los escenarios anteriormente mencionados permitieron que los estudiantes pudieran dar un primer avance para poder expresarse oralmente sin temor a prejuicios ni discriminaciones; es decir, a través del uso de las narraciones, vivieron la experiencia, compartiendo información, lo cual aportó en el fortalecimiento de su expresión oral.

A través de las etapas en las cuales se dividió la propuesta, la narrativa fue abordada desde diferentes aristas.

ETAPA	INTENCIÓN NARRATIVA	COMO SE FORTALECIÓ LA EXPRESIÓN ORAL	PRODUCCIÓN NARRATIVA <i>Exposiciones</i>
YO	La narrativa se dio desde sí mismos Sus narraciones estaban direccionadas desde su propio ser Sus narrativas las relacionaban con el contexto de origen, sus sentires y sus percepciones.	La expresión oral se fortaleció en tanto el estudiante superó la timidez y dio un paso hacia la confianza para hablar de sí mismo frente a los demás	<i>“Donde yo vivía era una montaña, el camino es muy estrecho, se podía andar a caballo, se veía un río, las casas son separadas una de las otras. Además, hay mucho espacio natural y no es pequeño como los apartamentos de aquí”</i> <i>“Extraño salir a pescar con mi mamá y mi tía, extraño ir a coger café y columpiarme con una sogá atada de un árbol”.</i>

TÚ ELLOS Y ELLOS	Se direccionaron los relatos hacia una mirada del otro, el que está afuera de sí. Se reconocieron nuevos matices que apoyaban las narraciones.	El uso de la expresión oral se complementó con la escucha, pues ahora era el turno de fijarse en lo que sucedía afuera; esto se desarrolló de dos maneras, una escuchando las narraciones de los demás y otra tomando elementos de lo que está afuera para construir sus propios relatos	Relato 1: Yo soy de Boyacá, de un pueblo muy pequeñito, vivía con mi mamá, mi mamá trabajaba en una tiendita, cuando íbamos a visitar a mis abuelitos, me gustaba mucho ayudarles a ordeñar, a recoger los huevos de las gallinas, echarle comida a los pollos, recuerdo que mi abuelita le estaba enseñando a mi mamá a matar gallinas, mi mamá le puso el palo de la escoba en el cuello a la gallina y le haló muy duro el cuerpo y se fue para atrás, eso me hizo dar mucha risa.. Reacción: ¿Entonces tú sabes matar gallinas, no te da miedo? ¿comes de los huevos que dejan las gallinas ahí? Yo más bien los compro en la tienda porque las gallinas me dan miedo Relato 2: “es una rama larga que se dobla, la doblo, pongo dos estacas, pasa el animal, por ahí y lo pisa, es redondo, lo pisa y ahí salta la trampa y el animal se queda colgando” Reacción: “Profe yo quiero felicitar a mi compañero, porque sabe mucho de cazar animales y hacer trampas, quiero que me enseñe para cazar los ratones de la casa.
NOSOTROS JUNTOS	Las narrativas estaban orientadas desde sí mismos, en relación con los demás.	Se potenció el uso de la expresión oral a través de la adquisición de vocabulario en contexto, respeto por las ideas de los demás y respeto por el turno de la palabra. Relatar a través del canto les permitió explorar una nueva forma de expresarse oralmente y de esta manera mejoraron la fluidez frente al público, reconociendo y valorando los talentos en los demás.	“Aquí hace frío, desde el Sumapaz, Calienta el alma allá el sol detrás” “Recuerdo la montaña Donde yo viví Piensas en palmeras Playa y sonreír”

Figuras 35: Fortalecimiento de la expresión oral en torno al uso de narrativas

Lo anterior, permite observar la forma en que gracias a las narrativas se logró el fortalecimiento de la expresión oral, tras conducir, en principio a los estudiantes, a ampliar las respuestas, a través de más preguntas, que fueron respondiendo al sentir mi interés y el de sus compañeros por su relato. Hablar de sí mismos no fue fácil, sin embargo, al narrar

algo conocido por ellos y al darse cuenta de que todos íbamos interviniendo para motivarlos, fueron alimentando sus relatos con más imágenes e informaciones.

En un segundo momento dentro del desarrollo de las etapas, los estudiantes recurrieron a la imitación de personajes externos y al escuchar las historias contadas por otros para construir sus relatos con nuevos elementos orales. Ante esto, Peris (2007) afirma que

“Para comprender lo que está escuchando, el oyente se apoya en las palabras pronunciadas, pero no sólo en ellas, ni en todas ellas: atiende también al tono y ritmo con que se pronuncian, a las pausas y la entonación que las acompañan, a las repeticiones, a las enumeraciones y el orden en que se hacen, a las omisiones, etc.; se ayuda, además, de los gestos y los movimientos de quien habla, de la postura que adopta y la distancia o proximidad que mantiene con sus interlocutores”. (pág. 1),

Por lo tanto, la escucha es un ejercicio que complementa la oralidad, pues el interlocutor no sólo es un sujeto pasivo que recibe silenciosamente, sino que además está aprendiendo, ampliando su vocabulario y tomando como referente la forma en que otros narraban para tomar los elementos necesarios y construir su propia narración.

Posteriormente, se dio lugar a reflexiones y posiciones críticas en torno al tema, esto ya exigía a los estudiantes recurrir a nuevas palabras y la expresión de ideas claras, argumentadas y concretas, para defender sus puntos de vista, potenciando así el uso de la expresión oral a través de la adquisición de vocabulario en contexto, respeto por las ideas de los demás y respeto por el turno de la palabra.

Finalmente, entre dos o más estudiantes se dio la construcción de una narrativa en la que todos intervinieron y era importante que todos los matices se evidenciaran en el mismo

grado de importancia. Lo anterior se desarrolló en la elaboración de coplas que contenían aportes de cada estudiante del grupo. Para esto, se tomó en cuenta la afirmación hecha por Walter Ong (1997), quien define que “la palabra hablada proviene del interior humano y hace que los seres humanos se comuniquen entre sí como interiores conscientes, como personas, las palabras habladas hacen que los seres humanos formen grupos estrechamente unidos” (pág.77), por lo que, posteriormente juntos, entre todos los participantes del grupo, presentaron su creación artística y musical a los compañeros. De este modo elaborar un texto con una estructura como la copla les implicó recurrir a vocabulario que rimara y que además expresara sus ideas. Por otro lado, relatar a través del canto les permitió explorar una nueva forma de expresarse oralmente y de esta manera mejoraron la fluidez frente al público, reconociendo y valorando los talentos en los demás.

Por otra parte, se evidenció una evolución en la expresión oral de los estudiantes desde la primera actividad permeada por la timidez, el vocabulario reducido y los temores, hacia el fortalecimiento de las habilidades que se fueron mostrando en las siguientes actividades, en las que comenzaron a utilizar más palabras, a usar diferentes timbres y tonos en la voz. Luego ya iniciaban, mantenían y finalizaban sus relatos, interactuaban con el público, mantenían la calma para esperar el momento adecuado para hablar, usaron gestos y diferentes posturas, recurrieron al uso de las manos y del cuerpo, para apoyar su discurso.

En los relatos presentados en los cuadros, los estudiantes hicieron movimientos corporales, realizaron un uso del lenguaje que daba cuenta de que sabían de lo que hablaban y conocían el tema, narraron con detalles y empoderamiento, hicieron uso de gestos y mímica. Esto generó impacto entre sus compañeros, dando cuenta de que su mensaje fue claro y logró que los interlocutores vivieran la experiencia en su imaginación.

De este modo, la estructura de esta propuesta pedagógica, en donde la expresión oral dada en las exposiciones ante un público y en la interacción a través de conversaciones, permitió ver las posibilidades que otorga la narrativa y de esta forma potenciar el uso de la expresión oral en los estudiantes.

Así, se observa que es posible que, a partir de un ejercicio reflexivo de los docentes, desde una mirada más allá de lo que se le indica enseñar, llegue a ver en las narraciones de los estudiantes, basadas en su contexto, una alternativa para diseñar propuestas de transformación en lo curricular, e involucre elementos de la realidad para contribuir al mejoramiento del aprendizaje, en este caso, de la expresión oral.

6 Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones posteriores al desarrollo del trabajo investigativo, luego de realizar múltiples reflexiones en torno a la aplicación de los instrumentos metodológicos y pedagógicos y al articular lo práctico con lo teórico. Estas conclusiones abordan hallazgos a la luz de lo conceptual y algunas inquietudes en relación con mis reflexiones personales.

- Es necesario plantear alternativas de transformación curricular, en las que se tenga en cuenta los contextos reales de los estudiantes, pues el escenario educativo es un lugar en el cual se encuentran múltiples sujetos sociales con perspectivas diversas frente a la vida. Esto sugiere que, durante el ejercicio docente, se reflexione entorno a que, en la escuela, como reflejo de la sociedad, confluyen pensamientos y construcciones diversas de significado, más allá de los moldes y esquemas en los que la educación tradicional pretende ubicar a los estudiantes.
- La perspectiva intercultural es una forma apropiada de abordar una transformación curricular, dado que no solo toma en cuenta las diferentes formas de sentir el mundo, sino que además busca que los estudiantes se entretengan desde sus posturas y saberes. Esta dinámica, contribuye notablemente hacia la convivencia pacífica y al desarrollo de las personas en libertad, respetando, reconociendo, aceptando e involucrándose con la realidad del otro, tomando los elementos que contribuyan en su propia construcción de conocimiento.
- Este trabajo de investigación me permitió comprender aspectos muy importantes que posibilitan establecer una relación entre la vida y el aprendizaje, pues entender que la enseñanza se encuentra mediada por el contexto de los estudiantes y sus familias, permite

contribuir en la significación de lo que se aprende y en la trascendencia de lo que se piensa, para la construcción de una sociedad sobre, desde y para la cual se ha reflexionado en la escuela.

- Los estudiantes lograron escuchar y aprender no solo de las historias narradas por sus compañeros, sino también de sus padres; esto les abrió la posibilidad de acercarse entre sí a través de la palabra y de conocer una faceta “infantil”, más allá de las relaciones padre e hijo que habitualmente pudiesen tener. De este modo, fue posible proponer una nueva actividad en casa, que les permitiera entrar en una dinámica desde las narraciones y encontrar nuevas formas de conocerse y de reconocerse. Asimismo, fue posible ampliar la información sobre las culturas de los estudiantes, desde la voz de sus familias.
- El uso de narrativas no es un tema que le compete solo a la asignatura de lengua castellana, pues en esta propuesta, se convirtió en una estrategia a la que se recurrió desde diferentes asignaturas, dado que las narraciones pueden contener elementos, informaciones, datos y estructuras que aportan al aprendizaje en cualquier área del conocimiento. Los relatos, implican un ejercicio del pensamiento, una construcción organizada y un universo imaginado, que desarrolla en los estudiantes un sinnúmero de habilidades, para comunicar ampliamente sus ideas y sus sentires.
- Las narrativas, en el marco de una transformación curricular y entendida dentro de una perspectiva intercultural, aportan elementos importantes en relación con la realidad que viven los estudiantes y sus familias; esto, contribuye en la construcción del aprendizaje conjunto, en comunidad y en relación con lo que para los estudiantes es real y significativo. De este modo, no sólo invita a los estudiantes a ver el mundo desde diferentes miradas, sino que además les plantea la posibilidad de relacionarse con estas formas de comprender la vida, reconfigurar los esquemas de pensamiento, romper con

prejuicios y pensamientos discriminatorios impuestos por informaciones sin contexto y sin la voz de quienes han vivido personalmente ciertas circunstancias, como el desplazamiento y la desigualdad.

- Se reforzó la idea de la narrativa como recurso pedagógico, sus múltiples posibilidades y la gran influencia hacia la motivación para el aprendizaje, pues al escuchar las narraciones cargadas de elementos culturales, geográficos, personales, se comprende sus virtudes, para ver a los estudiantes no solo como “vasijas vacías que deben ser llenadas de conceptos”, sino, como sujetos de los cuales es preciso aprender. De este modo, “tomando gotas de cada vasija” permeadas de relatos individuales, se hace posible una nueva dinámica para el aprendizaje conjunto. Así, se evidencia la posibilidad de lograr grandes transformaciones en el campo de la educación, en lo curricular, en la relación de los estudiantes con el conocimiento y en las formas de comunicación entre ellos y los docentes.
- Luego de realizar y aplicar del diseño de la propuesta curricular, en perspectiva intercultural apoyado en el currículo cotidiano, se encontró que no solo era posible relacionar las narraciones de los estudiantes con los contenidos académicos, sino que también era posible integrar las asignaturas y sus desempeños entre sí, a través de las actividades y la narrativa como recurso pedagógico. Esto se halló, posterior al análisis de los desempeños académicos abordados desde las cuatro asignaturas. **Anexo Tablas 10 y 11.**
- Gracias a la metodología, a través de la cual se abordó esta investigación, se trabajó bajo los principios de la transformación de la sociedad y pensar estrategias que tengan un impacto en ella. A partir de esta premisa, el diseño de esta propuesta recogió algunos aspectos humanos, en la perspectiva de interculturalidad y apoyado en las narrativas a

partir de la cotidianidad de los estudiantes; esto, se ve reflejado en la potenciación de la expresión oral de los estudiantes, lo cual les permitió ser más propositivos y dinámicos, expresarse con mayor confianza para hablar en público y sostener una conversación tras adquirir y fortalecer una serie de habilidades.

- Lo hallado tras el desarrollo del balance interpretativo, aunque surge de una preocupación personal, a partir de las reflexiones como docente, no solo enriquece la práctica propia, sino que puede resultar útil en el ejercicio de otros maestros.
- Es importante reconocer la importancia de realizar una redefinición de las formas de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en los que se tenga en cuenta otros valores y conocimientos en los estudiantes. Así, a través de esta propuesta curricular, se ha planteado que valorar de forma cuantitativa la narración, permeada por elementos de la vida, resultó imposible; sin embargo, evaluar el impacto de ello en el aprendizaje del estudiante a partir del fortalecimiento de sus destrezas fue una manera en la que se dio cuenta de lo que habían aprendido. De este modo no se evaluaron respuestas acertadas frente a contenidos aprendidos de memoria, sino su relación con el conocimiento y el desarrollo de destrezas, expresados en su participación durante el transcurso de las actividades.
- Este trabajo de investigación me ha permitido aprender en lo profesional, pero también en lo personal. A partir de las muchas reflexiones llevadas a cabo durante el diseño y aplicación de la estrategia; agudizar la mirada, prestar mayor atención, escuchar cada relato, ver un niño de origen venezolano entonar el himno de Colombia, durante una formación, ver un niño que siempre fue discriminado, empoderarse de la palabra, fueron unas de las circunstancias que me llevaron a pensar en la necesidad de plantear cambios estructurales en la forma de enseñar; es un llamado a reflexionar sobre el para qué

estamos enseñando y cuál es nuestra participación como docentes en la dinámica actual del currículo.

- Es importante reconocer que quienes ejercemos la docencia y adicionalmente adelantamos investigaciones en torno a la educación, tenemos una gran responsabilidad en la transformación de los paradigmas del aprendizaje en la escuela, pues acompañar a los estudiantes en el camino hacia el conocimiento no es un paso a paso estricto, sino, tomar los ingredientes que cada niño lleva consigo para que entre todos se construya un “menú de aprendizajes”, que no solo genera impacto en ellos como seres individuales, sino también en la relación con sus familias y la sociedad. Aprender es una interacción constante con la vida, la escuela es el mundo y el docente es un facilitador que no puede desconocer este material en la enseñanza y en el aprendizaje.

6.1 Desafíos investigativos

Al proponer y desarrollar esta propuesta de transformación curricular me encontré con grandes desafíos, entre los cuales estaba el hecho de aplicarla durante los tiempos asignados para desempeñar mi labor docente. Esto exigía que mi propuesta no alterara de ninguna manera las dinámicas y horarios escolares, asignados y programados por la institución. Por lo tanto, esta alternativa curricular, no le significa una sobrecarga de trabajo a los maestros, al contrario, al generar motivación en los estudiantes, las dinámicas propuestas son más agradables para ellos y posibles de integrar a las planeaciones regulares.

Otra gran dificultad, se debió a que la población allí es flotante, es decir, se retiran constantemente y se desplazan a otros barrios de Bogotá. Esto dificultó en parte la aplicación y observación de los instrumentos. Sin embargo, se logró aplicar y analizar con la mayoría

de los estudiantes que permanecieron a lo largo del proceso, sin decir que cada niño que participo no haya dejado su importante aporte de una o de otra manera.

Por otro lado, diseñar una propuesta de transformación curricular implicó un gran desafío, pues exigió adentrarme en un mar de conceptos muy rígidos en torno a lo curricular, para luego pensar en una nueva forma de entenderlo, que no me representara una actividad adicional, sino que durante las dinámicas de clase se articularan los elementos necesarios para dar lugar a otra forma de ver y entender el currículo. Esto se hizo posible, gracias a la disposición de los estudiantes y al orden con el que se llevó a cabo el diseño de las estrategias pedagógicas.

Finalmente, es un gran desafío pensar en escenarios escolares en los que se den reflexiones en torno a nuevas posibilidades para enseñar y aprender, lo cual requiere un compromiso por parte de los investigadores que se interesen por adentrarse en la realidad escolar en el marco de lo prescrito, para hallar otras maneras de fortalecer la expresión oral. Esta dinámica, implica no sólo hablar, sino escuchar, pues la incidencia de este ejercicio es fundamental; quien escucha, fortalece sus posibilidades para hablar. Asimismo, el respeto y la empatía presentes en el aula apoyaron este proceso que se orientó bajo una perspectiva intercultural. Logrando así generar que se entretujieran sujetos, saberes y paz.

Bibliografía

- Arango, R. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. Artículo Arbitrarios, 621 - 628.
- Autrement, D. (2002). Un modelo para la comunicación intercultural. Dossier para una Educación Intercultural., 1 - 8.
- Barraza, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. Itinerario Educativo, XXVIII, (63), 31-59.
- Bernal, G. (2018). Comunicación Humana Interpersonal: Una Mirada Sistémica. Bogotá: ÌbērAM.
- Bonilla, E. Rodríguez., P., (1997). Más Allá del Dilema de los Métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Norma.
- Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor Dis. S.A.
- Bruner, J. (2003). La Fábrica de Hacer Historias. Derecho Literatura y Vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago, C. (2017). Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Candau, M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, 45 - 56 - 185.
- Cassany, D. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1996). Profesor en acción 3 pp. 47-72. Madrid: Edelsa.
- Cerón, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM Ediciones.
- Céspedes, F. (2006). Oralidad Escénica / Los errores más frecuentes de los narradores Orales Escénicos (Teoría y técnica de la Oralidad Escénica: su propuesta y creación). Rosario: Ciudad Gótica.
- Céspedes, F. (2010). Oralidad es comunicación (Teoría de la Oralidad Escénica...). Madrid/México D. F: Comoartes, Cinoe.
- Colmenares, A. (2011). Investigación-acción-participativa: metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y silencios: Latinoamericana de Educación.
- Egan, K., Hunter, Mc., (1995). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Nueva York: Amorrortu editores.

- Fleuri, R. (2019). Intercultura y Educación. *Astrolabio*, Número 2.
- Fuller, N. (2004). Seminario Interdisciplinario. El Perú desde una perspectiva mundial. La política Intercultural en el Perú (pág. 8). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Goodson, I. (1998). Storyng the Self: Life Politics and the Study of the Teacher's Life and Work en W.F. Pinar (Ed.): Curriculum. Toward New Identities, Garland Publishing. New York 7 Londres.
- Guido, S. (2015). Interculturalidad y Educación en la Ciudad de Bogotá: prácticas y contextos. Bogotá: Tesis Doctorales, Universidad Pedagógica Nacional. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/educacion-para-mas-de-780000-estudiantes-de-todas-las-edades>
- Jean, G. (1994). Los Senderos de la Imaginación Infantil. Los cuentos, los poemas, la realidad. USA: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (1995). Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y Alteridad en Educación. Rosario: HOMO SAPIENS.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar en condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, J. (2002). La expresión oral. Contextos educativos, 5, 57 - 72.
- Martínez, Y.G. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias e Imágenes*, 24 - 29.
- Meléndez, R. (2015). Educación - Currículo y sociedad del conocimiento. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, Volumen 9, N° 2.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 339 - 355.
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfica narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical Vol 3*, 14.
- Oliveira, I. (2013). Currículo e processos de aprendizagem - ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391.

- Ong., W., (1993). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, N. (2010). La perspectiva intercultural, un camino de innovación para vivir la escuela. *Innovar en la Escuela*, 11 - 21.
- Perilla, J. (2018). Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas. Bogotá, D.C.: Universidad Sergio Arboleda - Secretaría de Educación del Distrito.
- Peris, E. (2007). La didáctica de la Comprensión Auditiva.
- Sacristán, J. (2007). El Currículo: Una reflexión sobre la Práctica. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. (2010). La Función Abierta de la Obra y su Contenido - ¿Qué significa el currículum? Valencia: Ediciones Morata, S. L.
- Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- Sandoval, B., Delgadillo, C., Pérez, L., (2015). Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural*. Revista Colombiana de Educación, N° 69. Segundo semestre de 2015, Bogotá, Colombia., 18.
- Santomé, J. (1998). Las razones del currículum integrado. Madrid: Morata.
- Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa retos e interrogantes - método. Madrid: LA MURALLA S.A.
- Serrano, G. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal.
- Silva, T. (1999). Documento de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Silva, T. (2002). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple. Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública), 9.
- Toro, M. (2016). El currículo prescrito y el de acción en una clase de inglés como lengua extranjera. LENGUA Y HABLA N° 20. Enero-diciembre, 184 - 189.
- Torres, A., Gómez Y., (2017). El currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación. *Educación y cultura*, 18 - 25.
- Torres, A., Gómez Y., (2018). La creación curricular cotidiana: críticas y apuestas desde la educación popular. 20.

- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Lima: Ministerio de Educación de Perú, en apoyo de la UNICEF.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. 18.

Anexos

Planeación Ruta Pedagógica Con Criterios Estructurantes

Anexos 1 Tabla 1

TIEMPO	PERSPECTIVA (S) Y CONCEPTOS ESTRUCTURANTES	ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN CURRICULAR	PROPÓSITOS FORMATIVOS	CONTENIDOS ESCOLARES	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS (POR SEMANA)	EVALUACIÓN
ETAPA 1 YO Actividad 1 ¿DE DÓNDE VENGO?	INTERCULTURALIDAD -Evidenciar las características del entorno físico y cultural, del cual vienen los estudiantes y sus familias. -Narración A través del relato y la entrevista, evidenciar la manera de ser y pertenecer a un pueblo, cultura, grupo etc., de los estudiantes.	- Narraciones y relatos a partir de experiencias personales y familiares, de forma escrita y oral. - Identificar y conocer lugares de la geografía colombiana y de Venezuela	Que los estudiantes logren identificar y comunicar de forma escrita, algunos elementos físicos y culturales puntuales de sus lugares de origen, pasando por el recuerdo hacia la escritura. Que los estudiantes ubiquen geográficamente su lugar de origen y su lugar de vivienda actual.	Lengua Castellana Comprende estructuras e intención comunicativa de textos discontinuos como cuadros y tablas. Sociales Reconoce los principales aspectos geográficos de Colombia (ubicación, relieve, hidrografía, clima) y aspectos económicos del país (sectores de la economía), a partir de la lectura de mapas cartográficos, textos y mapas conceptuales.	Se realizará una entrevista escrita a estudiantes y docentes, con el fin de conocer algunos aspectos importantes sobre la cultura de los estudiantes que se encuentran en las aulas. Luego se realizará una socialización de las entrevistas de los estudiantes a sus compañeros. - Diseño de rutas que siguieron los estudiantes para llegar a su lugar de vivienda actual. Descripción de la ruta y lo hallado durante ella: elementos de la naturaleza, elementos culturales, datos, etc.	En esta actividad se desarrollaron las actividades de acuerdo con lo planteado, no fue necesario replantear lo que se tenía previsto. Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar a los estudiantes fueron siguientes: Participación Respeto Diligenciamiento de la entrevista completa. Disposición para el trabajo en clase.

Anexos 2 Tabla 2

TIEMPO	PERSPECTIVA (S) Y CONCEPTOS ESTRUCTURANTES	ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN CURRICULAR	PROPÓSITOS FORMATIVOS	CONTENIDOS ESCOLARES	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS (POR SEMANA)	EVALUACIÓN
ETAPA 1 YO Actividad 2 CAMINTO CAMINTO	INTERCULTURALIDAD - Confianza y seguridad en sí mismos afirmando a través el compartir, su sentimiento de pertenencia. - Reconocimiento del "otro". - Relaciones interculturales conscientes.	Durante las clases de lengua castellana se tomarán en cuenta desempeños que los estudiantes deberán desarrollar, así también se apoyará el aprendizaje de algunos contenidos académicos. Todo esto a través de la narración oral y escritos de textos continuos a partir de recuerdos y memorias, plasmadas en un friso que ya habían realizado con sus padres, pues es necesario revivir ciertos recuerdos.	- Reconocer a través de sus propias narraciones y relatos de los demás compañeros su identidad cultural y la identidad cultural de ellos. - Reconocer lugares y geografías de su país y el país de otros compañeros.	Religión Analiza y argumenta acciones cotidianas en las que se evidencia valores y/o virtudes (como la solidaridad, el compañerismo, la camaradería, la fraternidad, el altruismo y la filantropía) que fomentan el servicio por el otro. ÉTICA Identifica la historia de su nacimiento y otros acontecimientos importantes como aspectos relevantes en su formación.	CAMINO, CAMINTO Los estudiantes realizarán en carteleras en donde van poniendo un posit con un recuerdo, este trabajo lo realizarán por grupo, luego en algún punto del camino que van trazando, se encontrarán con alguna situación en común, Deberán escribirlo en su posit y conversarlo con su compañero.	En esta actividad se desarrollaron las actividades de acuerdo con lo planteado, no fue necesario replantear lo que se tenía previsto. Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar a los estudiantes fueron siguientes: Participación Respeto Trabajo en grupo Disposición para el trabajo en clase. Toma del turno de la palabra Respeto por el turno de la palabra del compañero Uso de lenguaje no discriminatorio Uso adecuado de recursos y materiales

Anexos 3 Tabla 3

TIEMPO	PERSPECTIVA (S) Y CONCEPTOS ESTRUCTURANTE S	ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN CURRICULAR	PROPÓSITOS FORMATIVOS	CONTENIDOS ESCOLARES	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS (por Actividad)	EVALUACIÓN
ETAPA 2 NOSOTROS Actividad 3 ¿DÓNDE VIVIMOS?	- Interculturalidad Adaptabilidad a Contextos diferentes al de origen. - Expresión Oral Por medio de la potenciación y trabajo asociado la expresión, por medio de la exposición y la escucha, a través de la atención en el momento de las exposiciones.	Se recurre en principio a la creación de imágenes sobre lo que quieren narrar de forma oral. Posteriormente se recurre a la narración oral. Los estudiantes deberán recurrir a elementos descriptivos de su lugar de vivienda actual y a los cambios que pueden haber vivido según sus viviendas anteriores, a través de la narración de anécdotas se hallará esta información.	Por un lado, que los estudiantes logren recordar situaciones vividas en las cuales hayan adquirido alguna habilidad que deseen contar. Que los estudiantes logren comunicar d forma espontánea y detallada cierta información Que los estudiantes encuentren relación entre lo que narran y lo que escuchan, para fortalecer sus aprendizajes Que haya relación entre sus experiencias de vida y los contenidos curriculares.	Sociales Identificar y reconocer características socioculturales de su grupo familiar, así como la importancia de la de vivienda en dicho entorno. Sociales Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive o de dónde procede. Sociales Valora la diversidad cultural del país, asumiendo una actitud de respeto por las diversas identidades personales, contextuales y culturales de sus pares y docentes y por las responsabilidades propias frente a la convivencia de su grupo.	Los estudiantes realizarán narraciones orales sobre algún saber que haya aprendido en la convivencia con sus padres, alguna tradición, etc. por ejemplo, como cazar animales, como matar las gallinas para prepararlas y comerlas, como recoger huevos, como sembrar algunas plantas, el abono, el cultivo, incluso la venta de alimentos si trabajan en la plaza.	En esta actividad se desarrollaron las actividades de acuerdo con lo planteado, no fue necesario replantear lo que se tenía previsto. Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar a los estudiantes fueron siguientes: Participación Respeto Trabajo en clase Disposición para el trabajo en clase. Toma del turno de la palabra Respeto por el turno de la palabra del compañero Uso de lenguaje no discriminatorio Uso adecuado de recursos y materiales Expresión oral (uso de algunas micro destrezas)

Anexos 4 Tabla 4

TIEMPO	PERSPECTIVA (S) Y CONCEPTOS ESTRUCTURANTES	ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN CURRICULAR	PROPÓSITOS FORMATIVOS	CONTENIDOS ESCOLARES	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS (POR SEMANA)	EVALUACIÓN
ETAPA 2 NOSOTROS Actividad 4 MI BARRIO	- Interculturalidad - Adaptabilidad a Contextos diferentes al de origen. - Expresión oral Por medio de la potenciación y trabajo asociado a la expresión oral, por medio de la exposición oral y a la escucha, a través de la atención en el momento de las exposiciones.	Álbum de fotos, usando herramientas tecnológicas. Álbum de fotografías sobre el lugar de su vivienda actual. A través del uso de del computador.	- Se busca que los estudiantes reconozcan su lugar de vivienda actual y reconozcan elementos que conforman el entorno en el que se ubican estas viviendas. - Se busca que los estudiantes hablen de su barrio y puedan dar cuenta de los contenidos académicos en la asignatura señalada desde su propia experiencia.	Sociales Identificar y reconocer características socioculturales de su grupo familiar, así como la importancia de la de vivienda en dicho entorno. Sociales Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive o de dónde procede.	MI BARRIO Los estudiantes podrán exponer a sus compañeros, a través de fotografías, cómo es el barrio en que viven actualmente. Ofrecerán datos puntuales, cómo población estimada, tipo de población, edades, locales, etc. Normas y reglas de su barrio. Esto a través de un programa de office. (power point)	En esta actividad se desarrollaron las actividades de acuerdo con lo planteado, no fue necesario replantear lo que se tenía previsto. Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar a los estudiantes fueron siguientes: Participación Respeto Diligenciamiento de la entrevista completa. Disposición para el trabajo en clase. Adecuado uso de recursos tecnológicos Respeto por la palabra y turno del compañero. Uso de lenguaje para presentar los guiones y narraciones

Anexos 5 Tabla 5

TIEMPO	PERSPECTIVA (S) Y CONCEPTOS ESTRUCTURANTES	ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN CURRICULAR	PROPÓSITOS FORMATIVOS	CONTENIDOS ESCOLARES	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS (POR ACTIVIDAD)	EVALUACIÓN
ETAPA 3 ELLOS Y ELLAS Actividad 5 ¿QUÉ CUENTAN MIS PADRES?	INTERCULTURALIDAD Y NARRATIVA A través de las narraciones y los relatos, se puede evidenciar la manera de ser y parecer a un pueblo o comunidad, de los padres de familia y por ello de los estudiantes a través de sus padres.	Desarrollo de taller Cartografía social de lugares de origen, mapas con rutas de migración, Narraciones y relatos.	Propiciar espacios de encuentro de relatos, en que evidencien saberes culturales, sociales, históricos, geográficos, etc, en que se establezcan puntos de encuentro entre lo que narran los padres de familia y los contenidos curriculares.	Lengua Castellana - Regula sus emociones y se comunica de manera adecuada en el trabajo individual y cooperativo demostrando buenas relaciones con los demás. Lengua Castellana - Interactúa de manera creativa y respetuosa en las diferentes situaciones comunicativas que se presentan en el aula. Lengua Castellana - Lee textos en voz alta con un volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra y adecúa su entonación según las marcas textuales, ortográficas y de entonación.	A través de los estudiantes, lo padres de familia tendrán una oportunidad de contar y narrar parte de su vida. Ellos, hablarán con sus hijos sobre una anécdota de su infancia, con el fin, por un lado, de obtener información más amplia sobre lugares de origen, datos más detallados de entornos físicos y culturales, de forma espontánea, determinar estos elementos a través de su narración y por otro lado, acercar al padre de familia hacia una conversación con su hijo, de niño a niño.	En esta actividad se desarrollaron las actividades de acuerdo con lo planteado, no fue necesario replantear lo que se tenía previsto. Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar a los estudiantes fueron siguientes: Realizar y presentar las actividades de forma completa Respeto por la narración de los compañeros Participación en la actividad Narración oral Uso de micro destrezas para apoyar la expresión oral

Anexos 6 Tabla 6

TIEMPO	PERSPECTIVA (S) Y CONCEPTOS ESTRUCTURANTES	ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN CURRICULAR	PROPÓSITOS FORMATIVOS	CONTENIDOS ESCOLARES	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS (POR ACTIVIDAD)	EVALUACIÓN
ETAPA 4 NOSOTROS Actividad 6 CONTEMOS , ¿QUÉ CONTAMOS? HISTORIA SOBRENATURAL	NARRATIVA INTERCULTURALIDAD LECTURA CRÍTICA Los estudiantes realizarán una lectura crítica respecto de su entorno social y cultural, de su país, su lugar de origen, su lugar actual, su tránsito su mundo.	- Lectura crítica. A partir de sus narraciones, los estudiantes harán una comparación con las tradiciones religiosas de sus familias y las tradiciones religiosas heredadas a partir de la colonialidad. - Mesa redonda y Conversatorio en grupo sobre puntos de vista acerca de la colonización y la iglesia cristiana vs tradiciones indígenas ancestrales.	Desarrollar el sentido crítico frente a diferentes situaciones sociales. Fortalecer la comunicación asertiva, respetuosa entre los estudiantes, a través de argumentos y puntos de vista. Reconocer que existen diferentes creencias religiosas a la propia. Reconocer la influencia de la iglesia católica en las creencias religiosas de los estudiantes y sus familias.	C. Sociales Comprender y analizar aspectos históricos, geográficos y sociopolíticos generales de Colombia, confrontándolos con su contexto inmediato y otros contextos dados, identificándose cultural, social y políticamente con el país. C. Sociales Demuestra una posición crítica frente a al mestizaje y la colonización como aspectos importantes en la construcción de identidad cultural del país, expresándose de forma respetuosa y asertiva para defender su punto de vista o el de los demás en actividades grupales, individuales y/o cooperativas. C. Sociales Valora la diversidad cultural del país, asumiendo una actitud de respeto por las diversas identidades personales, contextuales y culturales de sus pares y docentes y por las responsabilidades propias frente a la convivencia de su grupo. Religión Formula juicios personales acerca de algunos hechos sociales que pueden mejorar o dificultar la convivencia entre diferentes sistemas religiosos.	Se realizará la narración de historias sobrenaturales que ellos hayan vivido o que sus familiares les hayan contado, de aquí podremos identificar por un lado algunas tradiciones religiosas y por otro lado algunas tradiciones culturales. Se realizará un noticiero en el que, con información previa sobre la colonización, mostrarán su punto de vista frente a este tema, ¿con la intención de que se pregunten debe tener que ver conmigo? Se realizará un conversatorio sobre esto al finalizar la actividad.	En esta actividad se desarrollaron las actividades de acuerdo con lo planteado, no fue necesario replantear lo que se tenía previsto. Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar a los estudiantes fueron siguientes: Participación Respeto por la participación de los compañeros Disposición para el trabajo en clase. Información que suspende sus exposiciones y uso correcto del lenguaje. Uso de recursos y micro destrezas para apoyar las exposiciones orales Participación en los debates, discusiones y presentación de puntos de vista posteriores a las exposiciones.

TIEMPO	PERSPECTIV A (S) Y CONCEPTOS ESTRUCTUR ANTES	ESTRATEGIA DE ARTICULACI ÓN CURRICULA R	PROPÓSITOS FORMATIVOS	CONTENIDOS ESCOLARES	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS (POR SEMANA)	EVALUACIÓN
ETAPA 4 NOSOTROS Actividad 7 Y 8 SIGAMOS CONTANDO SIGAMOS NARRANDO	Construcción de Textos Narrativos	- Creación de un personaje y situaciones que quieran ser contada por los niños, en relación con su experiencia - Construcción de relatos e historias a partir de su imaginación	- Lograr que los estudiantes sean contadores de historias, con elementos reales o imaginarios. - Creación de sus textos narrativos, que reflejen sus saberes previos y experiencias de vida. “LOS SERES HUMANOS SOMOS CONTADORES DE HISTORIAS, VIVIMOS VIDAS RELATADAS”. <i>Jorge Larrosa.</i>	Lengua Castellana Cuarto Periodo Escribe textos narrativos sobre situaciones reales o imaginarias. Lengua Castellana Cuarto Periodo Lectura, Interpretación, comprensión y producción de textos narrativos. (planeación, revisión, edición y corrección) Lengua Castellana Cuarto Periodo Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación.	Los estudiantes realizarán la escritura de textos narrativos, tomando en cuenta saberes previos sobre la construcción de textos narrativos a partir de reflexiones sobre sus culturas de origen o elementos culturales de sus entornos actuales.	En esta actividad se desarrollaron las actividades de acuerdo con lo planteado, no fue necesario replantear lo que se tenía previsto. Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar a los estudiantes fueron siguientes: Participación Respeto por las historias y la palabra de los compañeros Creación de textos narrativos siguiendo estructura indicada Disposición para el trabajo en clase. Lectura en voz alta, uso de micro destrezas para la expresión oral

TIEMPO	PERSPECTIV A (S) Y CONCEPTOS ESTRUCTUR ANTES	ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN CURRICULAR	PROPÓSITOS FORMATIVOS	CONTENIDOS ESCOLARES	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS (POR ACTIVIDAD)	EVALUACIÓN
ETAPA 5 JUNTOS Actividad 9 CANTEMOS	Competencias Comunicativas Hablar y escuchar con atención y respeto.	Tertulia con los estudiantes. Conversación y reflexiones finales.	Se posibilitará un espacio atendiendo al cuidado y al valor de lo contado, lo narrado y lo vivido durante los encuentros. Allí se compartirán reflexiones finales sobre lo aprendido y lo vivido durante las sesiones anteriores.	Reconoce y comparte sus habilidades comunicativas actuando de forma colaborativa en el grupo con respeto y asertividad. Establece relaciones de cuidado, afecto, buen trato con sus compañeros, en el colegio, en casa y en su entorno.	Se dispondrá un espacio que no se encuentre enmarcado por un contenido curricular determinado, para que los estudiantes puedan expresarse espontáneamente sobre los que habían aprendido en las sesiones anteriores. Esto se hará recordando lo que se trabajó en cada sesión y haciendo una retrospectiva.	En esta actividad se desarrollaron las actividades de acuerdo con lo planteado, no fue necesario replantear lo que se tenía previsto. Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar a los estudiantes fueron siguientes: Participación en las actividades Respeto por la palabra y participación de los compañeros Uso respetuoso del mensaje Uso de rimas y escritura de versos Presentación de las coplas

Respuesta entrevista Inicial a los Estudiantes

Anexos 9 Tabla 9

Estudiante	2. Escribe en cuál barrio resides actualmente	3. Escribe en cuál ciudad o municipio naciste y cuantos años viviste allí	5. ¿Qué características físicas y de la cultura podrías escribir sobre tu lugar de origen?	6. ¿Qué es lo que más extrañas de tu lugar de origen, y qué es lo que más te gusta de allí?	7. ¿Recuerda algún personaje especial de su lugar de origen? ¿Podría describirlo?	8. ¿qué actividades desarrollabas antes dónde vivías y ya no puedes hacer donde vives actualmente? ¿Por qué?
1	Chicó Sur	Armero Guayabal, 3 años	En mi lugar de origen hay muchos árboles y había caballos	Los que más extraño es a los caballos, me gusta montar caballo	No recuerdo	Montaba caballo, aquí ni hay caballos, ya se me está olvidando montar a caballo.
2	Alfonso López	Bogotá, 10 años	Algo que pasa mucho en mi barrio es que roban y eso no me gusta, a veces es tranquilo.	El parque es lo que más me gusta del lugar donde vivo	No recuerdo	No recuerdo
3	Alfonso López	Villabo 10 años	Es un lugar muy tranquilo, hay mucha naturaleza, hay vacas, grillos, ríos y se puede montar a caballo.	Lo que más extraño es las vacas, los ríos y toda la naturaleza, había mucho espacio para correr y jugar	Había un señor que siempre montaba a caballo y hacía acrobacia en ellos, usaba un sombrero y era alto y blanco, parecía un señor muy fuerte.	Nadar en el río y correr o en la naturaleza
4	Alfonso López	Tumaco Nariño, 8 años	Había una pequeña casa y allí habían muchos gatos. Había una hermosa playa y arena por montones. Había palmeras y bajaban cocos, tomábamos agua de coco.	Extraño a mi familia, ya no puedo verlos porque ellos están allá	Recuerdo mucho a mi abuelo, que se vestía como un viejote	Ya no puedo comer cangrejo, allá era muy común y me gusta mucho
5	Alfonso López	Barranquilla, 5 años	El clima es caliente, los paisajes son muy bellos, hay playa y animales, hay muchos peces.	Extraño ir a la playa, extraño el calor del sol y correr con mis amigos en el borde de la playa.	No recuerdo	No recuerdo

6	Las Orquídeas	Tunja, Boyacá 5 años	Es un lugar frío, muy frío, allá se puede salir tranquilo a la calle, no hay tantos peligros como aquí, allá no hay ladrones. En la finca de mi abuela hay muchos animales y plantas.	Extraño mucho la naturaleza, la libertad, extraño estar cerca de los animales, la finca y a mi abuela.	Recuerdo que mi mamá atendía una tienda donde vendía cerveza.	Ordeñar las vacas en la finca de mi abuela, jugar a corretear las gallinas y coger los huevos de las gallinas por las mañanas, esos huevos saben más ricos que los de aquí
7	Alfonso López	Santa Martha, Barrio Luz del Mundo	El barrio en que vivía es muy grande y muy bonito, el clima es muy rico, hace calor todos los días y el mar es lo más bonito del mundo	Extraño mucho el mar	No recuerdo	No recuerdo
8	Alfonso López		Donde yo vivía era una montaña, el camino es muy estrecho, se podía andar a caballo, se veía un río, las casas son separadas una de las otras. Además hay mucho espacio natural y no es pequeño como los apartamentos de aquí.	Extraño salir a pescar con mi mamá y mi tía, extraño ir a coger café y columpiarme con una soga atada de un árbol.	Se hablaba que en las noches aparecía un duende disfrazado de cualquier animal y se llevaba a los adultos o niños.	Recoger café, pescar, columpiarme de un árbol con una soga.
9	Alfonso López	Maicao, Guajira, Santa Marta	Las almojábanas, los bailes, las casas, las personas son indígenas y su color de piel es moreno.	Extraño los paisajes y la cultura donde nací	Ya me he olvidado de las personas y de la cultura, me gustaría saber más de ellos, no sé quién es mi papá, quisiera conocerlo.	
10	La Aurora	Bogotá	Es un lugar muy tranquilo, he vivido aquí toda mi vida, en la ciudad hay casas, edificios, tiendas, carros, buses, me gusta la mezcla de culturas que se encuentran aquí, hay personas afro descendientes y hay personas que se visten como indígenas, hay centros históricos y museos.	No extraño nada, porque he vivido siempre aquí, pero me gustaría conocer espacios naturales, ir al río y detenerme en él.		

11	Bella Vista	Guaduas y Caparrapí 5 años	Es un pueblo tranquilo, nada peligroso, llovía a cada rato, pero eso para nosotros era una bendición, porque recogíamos el agua, porque casi siempre se iba el agua en toda la zona. El lugar era frondoso y con hojas que se caían de los árboles. También hay una cantina y cuando los adultos iban a tomar nos daban papas y gaseosa a los niños, nosotros las guardamos en una palma.	Extraño a mi prima Valeria, la comida de allá, la yuca el arroz y los patacones con jugo de guayaba, aquí también hay pero no saben igual.	Mi prima Valeria, ella era alta, en ese entonces tenía 10 años, el pelo era largo y era linda. La gente le llamaba pirulín porque tenía la nariz roja.	Ya no podemos jugar en los árboles, dónde vivo es encerrado, y hay muchos peligros.
12	Chicó Sur	Venezuela, Estado Carabobo. 10 años	Los bailes folclóricos, el joropo tradicional de Venezuela	Extraño la playa, el río, el campo y las comidas venezolanas.	Mis sobrinas con las que peleaba mucho, pero las extraño	En la escuela de aquí no vemos artes plásticas, allá en Venezuela sí y eso me gustaba.
13	Chicó Sur	Cabrera Cundinamarca, 6 años	Es un lugar muy bonito y muy cómodo	En Cabrera se podía andar por la carretera y aquí es muy peligroso	En mi barrio había un loco que era alto y la pasaba echando boxer y gritaba por toda la cuadra , grita siempre: "esqueleto"	Andar por la carretera empedrada, aquí no se puede casi ni salir a la calle.
14	Alfonso López	La Unión Valle 7 años	El clima es tierra caliente, tiene un río que se llama Rio Cauca. Allá las personas surten frutas y cultivan la caña de azúcar.	Lo que más extraño es a mi familia, cuando voy allá veo a mi papá y lo extraño mucho.	Mi prima, es amable, cariñosa, graciosa, le gusta tomarse fotos todo el tiempo, su nombre es María.	Allá iba a la piscina y salíamos a comer en familia, en Bogotá no se puede hacer eso porque hace mucho frio en las noches y mi familia tampoco está aquí.
15	Alfonso López	Tolima	Hay animales para cazar, hay peces y lagos para pescar, hay mucho bosque y mucha naturaleza y el clima es calientico.	Lo que más extraño es ir a cazar animales con mis tíos y con mi papá. Salir a pescar y montar a caballo	No recuerdo	Aquí no se pueden hacer trampas para cazar animales para comer, tampoco se puede pescar ni montar a caballo

16	Chicó Sur	Venezuela, Estado Yaracuy 10 años	Era un lugar de clima caliente, comíamos muchos peces, nos gustaba mucho la comida y el clima, la gente muy amable y muy trabajadora.	Lo que más extraño es la casa en la que vivíamos, tenía tres pisos y teníamos un carro y una moto, había mucho espacio para jugar y para tener mascotas.	No recuerdo	Aquí no podemos casi comer pescado porque es muy caro y no es de la misma calidad que el que comíamos allá.
17	Chicó Sur	Bogotá	Bogotá es una ciudad muy grande y un poco contaminada por las basuras, tiene mucha variedad en comidas y lugares y además es muy colorida.	La vista tan bonita que se puede apreciar desde las montañas, desde las lomas.	Me gusta la historia de Policarpa Salabarrieta, ella era una revolucionaria muy fuerte y muy bonita.	No recuerdo
18	Alfonso López	Bogotá	Bogotá tiene parques, jardines de flores, vivo en un conjunto muy lindo y ahí se puede jugar	Lo que más me gusta es Monserrate, tiene camino subterráneo y teleférico, en el camino nos encontramos hongos, plantas, pájaros etc.	Mi primo Sebastián con su cabello largo, era alto y muy lindo, además se veía siempre feliz.	Mi abuela dice que se están robando los niños en la calle y por eso no podemos salir, yo quisiera que pudiéramos salir como antes sin tener miedo.
19	Bella Vista	Tolima	Había muchos animales, caballos, patos, había un río muy grande, y muchos árboles, también hacían tamales.	Extraño los tamales tolimeses y nadar en el río	Recuerdo a mi abuelo, era un señor muy serio y viejo, tenía los ojos negros, ya no tenía pelo y tenía cejas pequeñas, su piel era morena.	Nadar porque aquí no hay río, montar a caballo y subirme a los árboles.
20	Chicó Sur	El Banco, Magdalena	un lugar muy caliente y bonito, había animales y nos gustaba consentir los animales	Extraño la finca de mis abuelos y los animales	No recuerdo	No recuerdo

Integración de Asignaturas y Desempeños

Anexos 10 Tabla 10

INTEGRACIÓN DE ASIGNATURAS	
NIVEL DE INTEGRACIÓN	DESCRIPCIÓN
1	NO HAY INTEGRACIÓN DE ASIGNATURAS
2	HAY DOS ASIGNATURAS INTEGRADAS
3	HAY TRES ASIGNATURAS INTEGRADAS
4	HAY CUATRO ASIGNATURAS INTEGRADAS

ASIGNATURA	DESEMPEÑO	CÓDIGO
SOCIALES	1. Reconoce los principales aspectos geográficos de Colombia (ubicación, relieve, hidrografía, clima) y aspectos económicos del país (sectores de la economía), a partir de la lectura de mapas cartográficos, textos y mapas conceptuales.	S1
	2. Identificar y reconocer características socioculturales de su grupo familiar, así como la importancia de la de vivienda en dicho entorno.	S2
	3. Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive o de dónde procede.	S3
	4. Valora la diversidad cultural del país, asumiendo una actitud de respeto por las diversas identidades personales, contextuales y culturales de sus pares y docentes y por las responsabilidades propias frente a la convivencia de su grupo	S4
	5. Comprende y analiza aspectos históricos, geográficos y sociopolíticos generales de Colombia, confrontándolos con su contexto inmediato y otros contextos dados, identificándose cultural, social y políticamente con el país.	S5
	6. Demuestra una posición crítica frente a al mestizaje y la colonización como aspectos importantes en la construcción de identidad cultural del país, expresándose de forma respetuosa y asertiva para defender su punto de vista o el de los demás en actividades grupales, individuales y/o cooperativas.	S6
LENGUA CASTELLANA	1. Comprende estructuras e intención comunicativa de textos discontinuos como cuadros y tablas.	L1
	2. Interactúa de manera creativa y respetuosa en las diferentes situaciones comunicativas que se presentan en el aula.	L2
	3. Regula sus emociones y se comunica de manera adecuada en el trabajo individual y cooperativo demostrando buenas relaciones con los demás.	L3
	4. Lee textos en voz alta con un volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra y adecúa su entonación según las marcas textuales, ortográficas y de entonación	L4
	5. Escribe textos narrativos sobre situaciones reales o imaginarias.	L5
	6. Lee, Interpreta, comprende y produce textos narrativos. (planeación, revisión, edición y corrección)	L6
	7. Produce textos atiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación	L7
ÉTICA	1. Identifica la historia de su nacimiento y otros acontecimientos importantes como aspectos relevantes en su formación.	E1
	2. Reconoce y comparte sus habilidades comunicativas actuando de forma colaborativa en el grupo con respeto y asertividad.	E2
	3. Establece relaciones de cuidado, afecto, buen trato con sus compañeros, en el colegio, en casa y en su entorno.	E3
RELIGIÓN	1. Analiza y argumenta acciones cotidianas en las que se evidencia valores y/o virtudes (como la solidaridad, el compañerismo, la camaradería, la fraternidad, el altruismo y la filantropía) que fomentan el servicio por el otro.	R1
	2. Formula juicios personales acerca de algunos hechos sociales que pueden mejorar o dificultar la convivencia entre diferentes sistemas religiosos.	R2

Integración de Asignaturas y Desempeños

Anexos 11 Tabla 11

ETAPA	SEMANA	ACTIVIDAD	SOCIALES	LENGUA CASTELLANA	ÉTICA	RELIGIÓN	NUMERO DE DESEMPEÑOS POR ETAPA	NUMERO DE DESEMPEÑOS POR ACTIVIDAD
YO	Actividad 1	¿DE DÓNDE VENGO?	S1	L1			4	2
	Actividad 2	CAMINITOCAMINITO		L1	E1	R1		3
YO Y MI ENTORNO	Actividad 3	¿DÓNDE VIVO?	S2, S3, S4	L4			2	2
	Actividad 4	MI BARRIO	S2, S3	L7				2
ELLOS Y ELLAS	Actividad 5	¿QUÉ CUENTAN MIS PADRES?		L2, L3, L4			1	1
NOSOTROS	Actividad 6	CONTEMOS, ¿QUÉ CONTAMOS?	S4, S5, S6	L5		R2	3	3
	Actividad 7	SIGAMOS CONTANDO		L5, L6, L7				1
	Actividad 8	SIGAMOS NARRANDO						
JUNTOS	Actividad 9	CANTEMOS	S4	L3	E2, E3	R1	4	4

Algunos antecedentes investigativos

Documento	Autor	Nombre del documento	Enfoque	Metodología	Aportes	Conclusiones
Artículo	Salvador Peiró Grègory Gladys Merma Molina	La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores.	Cualitativo-Descriptivo	Describir y analizar la complejidad de la situación de la Educación Intercultural. - Ofrecer algunos fundamentos teóricos para abordar la problemática de la incorporación de alumnos extranjeros al sistema educativo. - Ofrecer los modelos alternativos de integración. - Plantear propuestas metodológicas para optimizar las situaciones interculturales de las instituciones educativas.	La diversidad cultural se refleja en las aulas. Es una de las variables que tiene influencia crucial en el clima en el centro. Esta investigación tiene como objetivos analizar la complejidad de la Educación Intercultural, ofrecer fundamentos teóricos para abordar la problemática de la incorporación de alumnos extranjeros al sistema educativo, y plantear modelos alternativos de integración para optimizar la gestión de la interculturalidad	Los resultados de la investigación nos muestran que existe un nivel de racismo y xenofobia, en las aulas. Estos problemas tienen que ver, consecuentemente, con la convivencia, en la escuela. Como instrumento de integración social, la Educación Intercultural debe trabajar tanto con los grupos minoritarios como con el mayoritario. La tolerancia y el respeto deben ser los valores que inspiren los programas de Educación Intercultural.

Artículo	Betty Sandoval Guzmán Ingrid Sis Delgadillo Cely Luz Magnolia Pérez Salaz	Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural	Acción participativa	Desde las narrativas de los maestros de las instituciones educativas Liceo Nuevo Chile (Bogotá), Colegio Campestre icAL(Chía, Cundinamarca), Institución Educativa Absalón Torres Ca-macho (Florida, Valle), Sagrado Corazón de Jesús (Capurgana y Sapzurro, Chocó) y Colegio Selva Alegre (Leticia, Amazonas), documentamos sus experiencias con la diferencia cultural y nos aproximamos a la comprensión de sus prácticas, saberes e incertidumbres sobre el tema considerando sus vivencias y las propuestas escolares que están desarrollando.	Muestra una investigación en torno a las reflexiones de docentes, en donde se cuestionan como fue su proceso de aprendizaje con sus maestros y con base en ello, como proponer nuevas formas de enseñar en el aula, teniendo en cuenta la cultura.	Una de las críticas que se hace a la escuela es que esta ha con-tribuido a través de sus mecanismos a la exclusión de niños, niñas y jóvenes no solo de grupos étnicos, sino de aquellos que no se ajustan a la norma o no corresponden con los parámetros de las instituciones, mediante procesos como el desconocimiento de saberes particulares, la subvaloración de las prácticas locales, el desinterés por trayectorias educativas singulares y por cosmovisiones distintas. Las vivencias de los maestros y las maestras (tanto en su infancia como en su experiencia profesional) reconstruidas mediante textos emotivos, literarios, cotidianos, refieren no solo las huellas que la interacción con los otros dejó en sus subjetividades, sino también los modos en que dichas marcas han sido significadas y reconfiguradas con el tiempo.
----------	--	--	----------------------	--	---	--

Libro	Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados	Transformación curricular Diseño Curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concreta			En este libro se aborda de forma detallada Estrategias de diseño curricular desde antecedentes y exigencias contextuales. Indicando que el diseño curricular requiere de unos procesos transversales pues en el currículo confluyen todos los elementos que consolidan las experiencias de formación, las estrategias pedagógicas y metodologías implementadas en las aulas así como los modelos de evaluación para medir las habilidades, esto claramente con diversos propósitos. Así mismo aborda la contextualización del sistema educativo desde sus antecedentes directos, retomando autores importantes para esta investigación como Jurjo Torres y José Gimeno Sacristán.	
-------	---	--	--	--	---	--

Tesis	Isabel del Arco Bravo	Currículo y educación intercultural, elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural	Cuantitativo	La primera fase arranca de un estudio desde parámetros cuantitativos, realizado en todos los CEIPs de la comarca del Segriá donde se pretende indagar sobre la dimensión del conocimiento que sobre lo intercultural tienen los docentes del ámbito considerado: actitudes, compromiso, grado de disponibilidad e implicación con relación a este tema. Posteriormente encontramos una segunda fase donde se realiza un análisis específico de una comunidad educativa concreta desde los parámetros establecidos por la etnografía educativa. El objetivo genérico es el estudiar, diseñar, aplicar y evaluar un programa de Educación Intercultural contextualizado y con la implicación de toda la comunidad desde un trabajo en redes. Se plantea una Propuesta Específica de actuación	En este artículo la investigadora indica que el currículo es una estructura organizada de conocimientos, que enfatiza en la función transmisora de la enseñanza y que por ello es un cuerpo de conocimientos organizados uno a uno, de forma sistemática, retoma los postulados de Gimeno Sacristán bajo tres posiciones teóricas como lo son el esencialismo y perennialismo, la reforma del curriculum y la estructura de las disciplinas y por último el desarrollo de modos de pensamiento en los individuos. Lo asemeja a un sistema de producción que puede llevar a solucionar problemas y que cuenta con unas características básicas para su desarrollo basadas en el principio de realidad, racionalidad, socialidad, publicidad, intencionalidad, organización y sistematicidad, decisionalidad e	El currículo es una estructura organizada de conocimientos, que enfatiza en la función de transmitir la enseñanza y que por ello requiere de elementos organizados uno a uno, de forma sistemática; también, retoma los postulados de Gimeno Sacristán bajo dos posiciones teóricas como lo son el esencialismo y perennialismo; así como la reforma del curriculum, la estructura de las disciplinas y por último, la forma en la que se desarrolla el pensamiento en los individuos.
-------	-----------------------	---	--------------	--	---	---

				que plantea la intervención a nivel de profesorado, alumnado y a nivel de padres o familias.	hipotecidad, y que de esta forma el currículo se conecta con todos los recursos del ambiente y que está conectado con un abanico de experiencias directas e indirectas de los estudiantes.	
--	--	--	--	--	--	--

Artículo académico	Yolima Gutiérrez Ríos y Ana Isabel Rosas de Martínez	El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes	Cualitativo	La escasa sistematización sobre la enseñanza secuencial de la lengua oral en los grados iniciales puede obedecer a concepciones que consideran que los niños y niñas aprenden a hablar en casa, en la calle y en los diferentes espacios que anteceden a su formación escolar, por lo que es innecesario proponer una actividad planeada para lograrlo o que asuman como suficiente la generación de espacios de habla espontánea en el contexto escolar para alcanzar la adquisición, la ampliación y la comprensión oral de los estudiantes.	Las concepciones que están presentes en los discursos y las prácticas de profesores en relación con la oralidad, la lectura y la escritura, permitió constatar que cuando se asume la actividad de hablar y escuchar como connatural al proceso formativo de los estudiantes, se invisibiliza el desarrollo consciente y deliberado de la oralidad como objeto de estudio y de reflexión en la escuela. Esta concepción sobre la oralidad se ratificó en registros de discusiones adelantadas con veinte profesores de preescolar y primaria de la institución	Aunque la oralidad y la comunicación a nivel escrito son dos modalidades comunicativas diferentes, al fortalecerse los procesos interactivos y de comunicación oral en la escuela, permite otorgarle la importancia que merece al igual que la modalidad escrita, pues esto influye en la formación de estudiantes que posteriormente serán ciudadanos. pensar la oralidad, no como un aprendizaje inherente a la condición social del sujeto, sino como objeto de estudio susceptible de ser abordado sistemáticamente, es una de las necesidades apremiantes del trabajo escolar desde las diferentes áreas del saber.
--------------------	--	---	-------------	--	--	--

Tesis	Clara Susana Buitrago Díaz	Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura	Cualitativo	La construcción de la propuesta didáctica para el desarrollo de la oralidad se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Guillermo Cano Isaza, en el barrio Meissen de la localidad 19, Ciudad Bolívar. Actualmente, este colegio trabaja en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) tres ejes de educación técnica: industrial con énfasis en mecánica, comercial con énfasis en contabilidad y ciencias naturales con énfasis en manejo y procesamiento de alimento	Este proyecto se elaboro bajo tres premisas servir para mejorar situaciones sociales problemáticas, aumentar la comprensión personal del investigador y servir para esclarecer el ambiente social del investigador, el medio o las condiciones en las que trabaja. Lo cual es muy importante retomar ara el proceso ya que permite delimitar las acciones a realizar en el marco de unas necesidades específicas evidenciadas.	En esta investigación la docente, propone que las prácticas educativas en donde se fortalece la participación oral del estudiante, muchas veces se enfocan en la repetición de conceptos e información, obtenidos a partir de diferentes fuentes; lo cual supone una dificultad en el proceso de aprendizaje, pues esto puede afectar la adquisición de vocabulario o generación de ideas y conceptos nuevos, así mismo, se evidencian dificultades como la de construir un discurso propio, lo que conlleva al niño a convertirse en un repetidor de ideas que muchas veces no comprende y a realizar una escucha pasiva o sin participación.
-------	----------------------------	--	-------------	--	--	--

Tesis	Sandra Guido Guevara	Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá	se expone frente a la perspectiva de interculturalidad y descolonización que durante los años, cada vez más son los niños indígenas que acuden a la escuela, se ven inmersos en ella y las condiciones actuales de vida, así como los procesos de educación de los niños, niñas y jóvenes indígenas en Bogotá, se ven afectados por la falta de propuestas pedagógicas que rescaten y tomen en cuenta sus saberes, derivados de sus conocimientos ancestrales, transmitidos generacionalmente y por otro lado la carencia de políticas públicas que apunten a ello	Este documento permite vislumbrar el panorama en el que se encuentra la educación y como las adaptaciones de contenido y metodológicas que los maestros han realizado, y la forma como son evaluados los estudiantes indígenas. De igual manera, se presentan las miradas en torno a la forma como aprenden y los apoyos implementados.	También la autora, evidencia la necesidad de realizar más investigaciones en donde se visibilice la educación intercultural, a la luz de las diversas formas de relación entre la modernidad y lo ancestral. De este documento, me llama la atención que la autora se interesa por dar voz a las experiencias de estudiantes y los reconoce en sus relaciones interculturales como seres dotados de información que dan otras miradas a las formas de aprender y evaluar.
-------	----------------------	--	--	---	---

Artículo	Nadia Catalina Pardon Angel	La perspectiva intercultural, un camino de innovación para vivir la escuela	Cualitativo	la innovación pedagógica como parte creativa de la función profesional de los maestros y maestras. Dicho ejercicio creativo se encuentra trínsecamente relacionado con las condiciones del contexto, pues surgen de la posibilidad de hacer explícita una problemática que requiere ser resuelta, ello nos permite considerar la innovación como un camino de acción política	Desde el inicio del proceso, se generaron acciones institucionales y subjetivas en el equipo innovador para alcanzar el logro de los objetivos propuestos, orientados hacia la visibilización y reflexión de los maestros, maestras y estudiantes alrededor de la diversidad cultural, étnica y de géneros, y al establecimiento de acciones que propendieran por la vivencia de la interculturalidad en los colegios participantes.	En este artículo se realiza un acercamiento a la interculturalidad en la escuela abordando el concepto de etnoeducación, en donde se indica que consiste conducir la educación a reconocer los grupos étnicos, en particular indígenas y afro- colombianos mediante la Implementación de procesos educativos en donde se tome en cuenta sus experiencias, sin embargo también hace énfasis que aunque el término de etnoeducacion se refiere al trabajo con dichos grupos minoritarios, la aplicación de la misma debe estar dirigida a todos los grupos sociales, a fin de reconstruir y retomar sus saberes bajo la perspectiva de la interculturalidad. Además también indica que la interculturalidad requiere de un reordenamiento en donde se construyen saberes de forma horizontal
----------	--------------------------------------	---	-------------	--	--	---

Libro	Hunter McEwan Kier Egan	La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación			En dicho documento se menciona entre otras cosas que en la elaboración y en la expresión del relato siempre hay un interlocutor, quien empatiza con las experiencias de los demás, atendiendo al esfuerzo de la persona que narra. También indica que un relato va más allá de las imágenes del mundo, está estrechamente relacionado con las interpretaciones del individuo que cuenta. Hace hincapié sobre el papel del maestro como un interlocutor y a sus estudiantes como audiencia, quien además acerca al lector, al concepto de Interpretación pedagógica, que, para el autor, no es la persona que crea las historias, sino que es quien alcanza el mayor dominio de los códigos narrativos de determinada cultura.	La interpretación pedagógica se aprende en el quehacer diario, entre la aplicación de lo práctico y lo reflexivo constantemente.
-------	----------------------------	---	--	--	--	---

